



**JOENSUUN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEELLISIÄ
JULKAISUJA**

**UNIVERSITY OF JOENSUU
PUBLICATIONS IN EDUCATION**

N:o 97

Johanna Auranen

**TERVANJUONTIA JA
RUUSUILLA TANSSIA –
metaforatutkimus kasvatustyöstä
kuntaorganisaation osana**

Esitetään Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Joensuun yliopiston Educa-rakennuksen salissa P1, Tulliportinkatu 1, lauantaina 22.5.2004, klo 12.

Vastaväittäjät: professori Anna Raija Nummenmaa, Tampereen yliopisto
professori Pauli Juuti, Lappeenrannan Teknillinen Yliopisto
Kustos: professori Marjatta Vanhalakka-Ruoho

Julkaisija Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Publisher University of Joensuu
Faculty of Education

Julkaisutoimikunta

Editorial Staff Chair Prof., PhD Marja-Liisa Julkunen
Editor Senior Assistant Päivi Harinen
Members Professor Eija Kärnä-Lin
Senior Assistant Pertti Väisänen
Secretary MA Arja Sallinen

Vaihdot Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Exchanges Joensuu University Library / Exchanges
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2677, fax +358 13 251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Myynti Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

Sales Joensuu University Library / Sales of publications
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2652, fax +358 13 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

ISSN 0781-0334
ISBN 952-458-461-1

Joensuun yliopistopaino
Joensuu 2004

Johanna Auranen

TERVANJUONTIA JA RUUSUILLA TANSSIA – metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana

Joensuu 2004. 202 s. ja 38 s. liitteitä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 97.

ISSN 0781-0334

ISBN 952-458-461-1

Avainsanat: metafora, merkitykset, kasvatustyö, koulu, päivähoito, kuntaorganisaatio, organisaatiokulttuuri

Tiivistelmä

Tutkimustehtävänä on tutkia kasvatustyötä kunnallisen organisaation osana tutkimalla organisaation henkilöstön metaforia työn ja organisaation merkitysten kiteytymänä ja rakentajina. Metaforat kiteyttävät niitä merkityksiä, joita työntekijät rakentavat suhteessa omaan työntekoonsa, työyhteisönsä, oppimiseen työpaikalla ja kaupunkiin työnantajana. Tutkimuksessa selvitetään millä tavoin kasvatustyön metaforat eroavat muiden toimialojen metaforista ja minkälainen on kasvatustyön metaforinen maisema.

Tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustyötä muiden kunnallisten palvelujen tuottajien rinnalla osana kuntaorganisaatiota. Näkökulmana on, että organisaatio paikannetaan metaforista ja organisaatiota luodaan metaforilla. Metaforia tarkastellaan osana organisaatiokulttuuria ottaen huomioon kulttuurin moninaisuus, pirstaleisuus, kontekstuaalisuus ja muuntuvuus. Tutkimuksessa lähdetään siitä, että metaforat tuottavat ja uusintavat organisaatiokulttuuria.

Tutkimuksen metafora-aineisto kerättiin metaforatehtävällä, jossa vastaajia pyydettiin tuottamaan metaforia omasta työstään, työyhteisöstään, oppimisesta työpaikalla ja kaupungista työnantajana. Vastauksia tehtävään saatiin koulutoimelta 164 työntekijältä, sosiaali- ja terveystoimelta 206 henkilöltä ja tekniseltä toimelta 64 henkilöltä eli kaikkiaan 1384 metaforaa. Koulutoimi käsittää sekä koulun että päivähoiton työntekijät.

Tutkimuksessa kehitetään kahta menetelmää metaforien analysoimiseksi. Semanttisen differentiaalisen menetelmällä tutkitaan metaforien merkitysulottuvuuksia, jotka ovat *läheinen – kaukainen, myönteinen – kielteinen, liikku-*

va – pysähtynyt ja yhdessä – erillään. Metaforaulottuvuuksien mukaan työnteko on läheistä työntekijälle eri toimialoilla, varsinkin koulutoimessa. Työn tekemiseen liittyy sekä myönteistä että kielteistä. Työnteossa ollaan liikkeessä, mutta se kuvataan melko yleisesti yksintyöskentelyksi. Metaforat kuvaavat työyhteisöt läheisiksi ja niihin liittyy niin myönteistä kuin kielteistäkin. Työyhteisöinä ollaan liikkeessä ja yhdessä. Työssä oppiminen on muualla melko myönteistä paitsi teknisellä toimella. Työssä opitaan, mutta se tapahtuu erillään muista työntekijöistä. Kuntatyönantaja näyttäytyy arjessa työntekijöilleen, vaikka siitä ollaankin erillisiä ja työnantaja herättää melko kielteisiä tunteita.

Toinen menetelmä metaforien analysoimiseksi on ryhmittelymalli, jonka avulla metaforia ryhmitellään teemoiksi, joista muodostetaan metaforakenttiä. Metaforien teemoiksi muodostui työnteko on *osa elämää, kiireistä pyörimistä, arkista aherrusta ja pakon sanelemaakin*. Työyhteisöjen metaforateemat ovat *pesä, suku, virta, tori ja laitos*. Oppiminen työpaikalla teemat ovat *haasteena, osana työtä ja pakkona*. Kaupunkityönantaja näyttäytyy metaforateemojen kautta *pakottajana, pihistäjänä, epävakana*, mutta myös *turvanantajana*.

Koulussa tehtävä työ nähdään kiireisenä pyörimisenä ja osana elämää. Kouluissa ollaan kuin muutosten virrassa ja sukuyhteisössä. Oppiminen työssä koetaan haasteena ja joskus myös pakkona. Kaupunkityönantaja nähdään pakottajana ja toisaalta pihistäjänä. Päivähoidon metaforakenttä on osin samanlainen, osin erilainen. Siellä työnteko on osa elämää, mutta myös kiireistä pyörimistä. Työyhteisö näyttäytyy sukuna ja torina, jossa liikutaan, ei virran mukana, vaan moniammatillisessa yhteisössä. Oppiminen päivähoidossa on osana työtä ja haaste. Kuntatyönantaja näyttäytyy sielläkin pihistäjänä ja pakottajanakin.

Metaforaulottuvuuksien sekä kenttien kautta piirretään metaforista maisemaa organisaatiokulttuurista. Kasvatustyöstä rakentuvan metaforisen maiseman tunnuspiirteitä ovat *kiire, muutokset, raha* ja ihmisten välinen *vuorovaikutteisuus* sekä lisäksi työn *tunnekokemus*, johon liittyy kaupunkityönantajan epävakaus ja turvattomuus, mutta oman työyhteisön kokeminen turvallisempana.

Tutkimustulokset kertovat toimintakulttuurien eroista ja samanaikaisesti sekä kulttuurien yhtenäisyydestä että moninaisuudesta. Koulussa, päivähoidossa, sosiaalipalveluissa sekä terveystoimessa työtä tehdään ihmisten (asiakkaat, oppilaat, potilaat) kanssa vuorovaikutuksessa, kun taas teknisen toimen työt kohdentuvat välillisesti ihmisiin. Kuntaorganisaatiossa rakentuu hoiva- ja huolenpitokulttuuri, kasvatustyön kulttuuri sekä teknisen toimen kulttuuri. Kasvatustyön ja hoiva- ja huolenpitokulttuurit ovat lähempänä

toisiaan kuin teknisen alan kulttuuri. Toisaalta tulokset kertovat yhtenäisestä kielellisestä kulttuurista, koska metaforat olivat kaikilla toimialoilla hyvin samanlaisia siinä suhteessa, että ne oli mahdollista ryhmitellä samoihin teemoihin. Kunkin toimialan metaforakenttä rakentui useasta eri teemasta ja näin myös kasvatustyön sisällä oli kulttuurista moninaisuutta.

Tässä tutkimuksessa metaforat toimivat empiirisen tutkimuksen aineistona ja välineinä. Metaforat soveltuvat sekä tutkimus- että kehittämistyön menetelmiksi. Metaforat toimivat työssä työn merkitysten kiteyttäjinä ja rakentajina.

Johanna Auranen

A METAPHOR STUDY ON EDUCATIONAL WORK AS PART OF A
MUNICIPAL ORGANIZATION

Joensuu 2004. 202 pp. and 38 appendix pages. University of Joensuu.
Publications in Education No. 97.

ISSN 0781-0334

ISBN 952-458-461-1

Keywords: metaphor, meanings, educational work, school, day care system,
municipal organization, organizational culture

Abstract

The aim of the study is to examine educational work as part of a municipal organization by analysing the metaphors used by the staff as creations of organizational meanings. The metaphors construct the meanings that the staff create in relation to their own work, working environment, on-the-job learning as well as to the city as an employer. The study examines also how educational metaphors differ from the ones in other sections of work and how the metaphoric scenery of educational work looks like.

In this study, educational work is seen as part of the municipal organization side by side with other providers of municipal services. The angle of the study is that an organization is determined and created by metaphors. They are analysed as part of organizational culture bearing in mind the diverse, fragmented, contextual and changing nature of culture. The study is based on the assumption that metaphors create organizational culture.

The data for the study was collected by using a questionnaire in which the respondent was asked to create metaphors related to his or her own work, working environment, on-the-job learning and to the city as an employer. As a result, a total of 1384 metaphors was created, out of which 164 metaphors came from the section of education, 206 from the section of social and health services and 64 from the section of technical services. The section of education comprises the staffs of both schools and day care services.

In the study, two methods are used to analyse metaphors. The semantic differential method focuses on the dimensions of meaning: *close – distant*, *positive – negative*, *mobile – immobile* and *united – separated*. According to

the metaphoric dimensions, employees in different sections regard working as close, particularly within the school organization. Further, working includes both positive and negative aspects. While at work, an employee is mobile, but in general, the work seems to be done solo. The metaphors describe working environments as being close and involving both positive and negative matters. As a working community the staff are mobile and united. On-the-job learning is rather positive elsewhere except within the section of technical services, where it takes place separated from the other staff. On the other hand, the municipal employer is noticeable albeit separated from the staff on workdays, and their feelings towards the employer are rather negative.

The other method used in this study to analyse metaphors is a classification model, according to which the metaphors are arranged in themes which are then combined to form metaphoric fields. The metaphoric themes are: *part of life, busy moving around, everyday toiling* and even *a necessity*. The metaphoric themes of working environments are *a nest, a family, a stream, a marketplace* or *an institution*. The metaphoric themes describe on-the-job learning as *a challenge, part of work* and *a necessity*. When examined via metaphoric themes, the city employer appears as *authoritative, frugal, unstable*, but also *sustaining*.

In schools, working is seen as busy toiling and part of life. Working there is like being in the stream of changes as well as within a family. On-the-job learning is experienced as a challenge or even as a necessity. The city employer is seen as authoritative and frugal at the same time. The metaphoric field of the day care system is partly similar, partly different. There working is regarded as part of life, but also as busy toiling. The working community is seen as a family and a marketplace where the staff move in a multi-occupational community rather than along with the stream. On-the-job learning within the day care system is part of the work and a challenge. The municipal employer is seen as frugal but also authoritative.

The metaphoric scenery of organizational culture is visualized through metaphoric dimensions and fields. The characteristics of the metaphoric scenery created by the educational work are *hastiness, change, money*, and *interaction* between people as well as *emotional feelings* related to work involving the city employer's instability and insecurity, while one's own working environment is found more secure.

The findings reveal the differences between various cultural practices but also cultural integration and fragmentation. Within schools, the day care system, as well as social and health services, the staff interact with people (clients, pupils, patients), whereas the work in the section of technical services has only an indirect effect on people. The culture of nursing and caring as

well as the culture of education and technical services are constructed within the municipal organization. The educational as well as nursing and caring cultures are closer to each other than to the culture in the technical section. On the other hand, the findings reveal an integrated linguistic culture, as the metaphors in the various sections are very similar to each other in one respect: they can be categorized according to the same themes. The metaphoric field of each section is based on several different themes, and hence, cultural fragmentation exists also within the educational work.

In this study metaphors form the data and tools of the empirical research. Hence, methods involving metaphors are suitable for both research and development. Within a working environment, metaphors are also the means to construct and create meanings of work.

Esipuhe

Tutkimuksen tekeminen on kuin *ojan kaivamista*. Ensin minulla oli pieni muovilapio, jolla siirtelin hiekkaa edestakaisin ja pohdin mihin oja kannattaa kaivaa. Sitten sain isomman lapion ja aloin huhkia tosissaan. Välillä seisoin kuopassa korviani myöten ja toisinaan tuli rankkasade, joka täytti melkein jo valmiin ojan. Joskus en vain jaksanut kaivaa, vaan istuskelin ojan reunalla ja katselin taivasta. Ja kun aikani ojaa kaivoin, kutsuin kavereita paikalle katsomaan. Siinä sitten yhdessä nojailtiin lapion varteen ja mietittiin mistä kohtaa jatkaa kaivamista ja mistä kohtaa parannella jo tehtyä. Yksi sanoi, että ojan pitäisi olla leveämpi ja toinen sanoi, että sen pitäisi olla pitempi ja niinpä lopulta ojasta tuli aivan riittävän hyvä.

Tutkimuksella on monia merkityksiä. Minulle itselleni sillä on ollut suuri merkitys. Tutkimustyö ei ole ollut irrallaan muusta elämästä ja kasvustani. Olen samalla joutunut kohtaamaan monia vaikeitakin asioita sekä kasvanut ja kehittynyt sen myötä niin tutkijana kuin toivottavasti ihmisenäkin. Mutta tutkimus ei ole tutkimusta, ellei sillä ole muutakin merkitystä. Olen mielestäni tuonut myös kasvatustieteeseen jotain uutta näkökulmaa ja tapaa tuottaa sen todellisuutta. Luulen tutkimukseni saavan suurimman merkityksen siitä, jos voin sillä koskettaa jotain ihmistä tai jotain yhteisöä. Silloin olen onnistuneesti siirtynyt tutkijan kammiostani sinne arkitodellisuuteen, joka näytätyy meille niin monin keinoin ja kuvin.

On kiitosten aika. Ensin haluan osoittaa kiitollisuuteni professori Marjatta Vanhalakka-Ruoholle, joka on pääasiassa ohjannut minua koko tutkimusmatkani ajan ja työni loppuvaiheessa toiminut myös linkkinä yliopistomaailmaan. Osittain hänen ansioistaan minusta tulikin tutkija, koska sain tilaisuuden olla hänen johtamassaan Oppia työ kaikki -projektissa mukana. Kiitokset myös professori Juha Varilalle ajattelemisen aihetta antaneista kommenteista. Väitöskirjani esitarkastajat ja vastaväittäjäni professori Anna Raija Nummenmaa ja professori, tutkimusjohtaja Pauli Juuti toimivat myös lisen-siaattityöni tarkastajina ja heidän ohjeidensa mukaisesti suunnistin tässä työssä eteenpäin. Erityiset kiitokset heille palautteesta, joka ohjasi minua myös loppumetreillä. Kiitokset myös filosofian tohtori Ritva Raipalle todella arvokkaasta vertaistuesta.

Tätä väitöskirjaa ei olisi ilman taloudellista tukea. Mahdollisuus keskittyä kokopäiväisesti lukemiseen, kirjoittamiseen ja ajattelemiseen on monen kiitoksen arvoista. Suuri kiitos Kunnallisanalan kehittämissäätiölle kolmevuotisesta apurahasta ja kiitos työskentelyapurahoista myös Joensuun yliopiston

x

kasvatustieteiden tiedekunnalle. Minua on rahallisesti tukenut myös kongressimatkan rahoittajana Työsuojelurahasto.

Rahan lisäksi tutkimuksen tekemiseen, kuten elämäänkin tarvitaan rakkautta. Rakkaudesta ja kaikesta tuesta tahdon kiittää läheisiäni äitiäni, isääni ja sisariai Annelia ja Annaa. Ystäväni ovat olleet minulle myös tärkeä tuki tällä matkalla. Kiitos teille kaikille! Jannelle rakkauden ja myötäelämisen lisäksi kiitos ruoasta ja Nanolle raittiista ilmasta.

Paljon jäi lukematta ja monta sivua kirjoittamatta. Mutta nyt on aika laittaa *piste* tälle työlle. Tai olisiko se sittenkin *pilkku*...

Lappeenrannassa Pääsiäispäivänä auringon tanssissa 2004

Johanna Auranen

Sisältö

Tiivistelmä	iii
Abstract	vi
Esipuhe	ix
1 JOHDANTO	1
2 KASVATUSTYÖ KUNTAORGANISAATIOSSA	5
2.1 Koulun työn todellisuuksia	5
2.2 Päivähoidon toimintakulttuuri	13
2.3 Kuntaorganisaatio työpaikkana	19
3 ORGANISAATIOTUTKIMUKSEN SUUNNANOTTOJA	25
3.1 Suuresta kertomuksesta pieniin tarinoihin	26
3.2 Yhtenäinen ja sirpaleinen kulttuuri	32
4 METAFORAT MERKITYSTEN KITEYTTÄJINÄ JA TUOTTAJINA	42
4.1 Organisaation kieli ja merkitykset	42
4.2 Mitä metaforat ovat?	49
4.3 Metaforien organisaatiota ja organisaatioiden metaforia	56
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	70
5.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimusorientaatio	70
5.2 Aineiston tuottaminen	72
5.2.1 Metaforat tekstiaineistona	72
5.2.2 Tutkimukseen osallistujat	73
5.3 Aineiston analyysi ja tulkinta	76
5.3.1 Semanttisen differentiaalimenetelmä	77
5.3.2 Ryhmittelymalli	81
5.4 Aineiston analyysin ja tulkinnan vakuuttavuudesta	87
6 MERKITYSULOTTUVUUDET JA METAFORAKENTÄT	91
6.1 Metaforien merkitysulottuvuudet	91
6.1.1 Oma työntekoni on kuin... ..	91
6.1.2 Työyhteisöni on kuin... ..	96
6.1.3 Oppimiseni työpaikalla on kuin... ..	101

6.1.4	Kaupunki työnantajana on kuin...	105
6.1.5	Kilpajuoksua keikkuvassa veneessä – kasvatustyön merkitysulottuvuuksia	110
6.2	Kasvatustyön metaforakenttiä	115
6.2.1	Työn tekeminen koulussa ja päivähoitossa	115
6.2.2	Koulun ja päivähoiton työyhteisöt	124
6.2.3	Työpaikalla oppiminen koulussa ja päivähoitossa	133
6.2.4	Kaupunkityönantaja koulussa ja päivähoitossa	140
6.2.5	Lintuparvi sekatavarakaupassa – kasvatustyön metaforakenttiä	148
6.3	Metaforinen maisema	154
7	POHDINTAA	163
7.1	Tutkimuksen arvioiminen	164
7.2	Kasvatustyö osana kunnallista organisaatiota	170
7.3	Metaforat tutkimus- ja työmenetelminä	173
7.4	Metaforat työn merkitysten kiteyttäjinä ja rakentajina	176
	LÄHTEET	178
	LIITTEET	

1 Johdanto

Työn tekeminen voi tuntua *tervanjuonnilta, ruusuilla tanssimiselta ja muurahaisen aherrukselta*. Tällaisia kielen ilmaisuja sanotaan metaforiksi. Metaforia kutsutaan myös vertauskuviksi, mielikuviksi, kielikuviksi ja ajattelumalleiksi. Yksi sanoo niiden olevan vain kielen koristeita, *sanojen helinää*, toinen väittää niitä ajattelun tuotteiksi ja kolmas sanoo niiden kantavan merkityksiä.

“Työyhteisöni on kuin iso perhe”

Käytämme metaforia puheessamme päivittäin. Olemme käyttäneet niitä luultavasti lapsuudesta saakka, vaikka emme ole tiedäneet, että niitä sanotaan metaforiksi. Yleensä käytämme metaforia, kun haluamme kertoa keskustelukumppanillemme jostain lyhyesti ja ytimekkäästi. Voimme esimerkiksi kertoa olevamme työssämme kuin *taikuri* tai *lauman johtaja*. Metaforat ovatkin osoittautuneet monissa yhteyksissä hyväksi välineiksi tuottamaan ja julkituomaan tietoa muuten vaikeasti tai monimutkaisesti ilmaistavista asioista. Metaforien kautta kykenemme ilmaisemaan sellaisiakin asioita, joille ei ole vielä nimiä tai jotka sisältävät niin suuria tunnelatauksia, ettei niitä voi ilmaista sanallisesti ehkä ollenkaan. Metaforilla annamme merkityksiä asioille ja tapahtumille.

“Kaupunki työnantajana on kuin Niskavuoren vanha emäntä”

Metafora-käsitettä ei voi parilla sanalla määrittää. Se voidaan suomen kielelle kääntää vertauskuvaksi, mutta metaforaa ei pitäisi sotkea tavanomaiseen vertaukseen (‘greippi on kuin appelsiini’). Metafora poikkeaa tavanomaisesta vertauksesta ainakin siten, että metafora sisältää ja ilmaisee tunteita, ‘oma työntekoni on kuin *tarpomista Suomen luonnon vaihtelevassa maastossa*’ tai ‘oma työntekoni on kuin *auringon pilkahdus pilvien takaa*’. Metaforien tulkinta liittyy kieleen ja kulttuuriin sekä aikaan ja paikkaan, jossa ne esitetään. Perinteisesti metaforia on tutkittu kielitieteen piirissä, mutta nykyään myös monitieteinen organisaatiotutkimus hyödyntää niitä monin tavoin.

“Oppimiseni työpaikalla on kuin kertausharjoitukset”

Gareth Morgan yhdisti metaforat ja organisaatiot ensimmäistä kertaa systemaattisesti jo 1980-luvulla. Hänen mukaansa organisaatioteoriat perustuvat

metaforille, jotka auttavat meitä ymmärtämään ja kehittämään organisaatioita. Morganin organisaatiometaforia ovat esimerkiksi *kone*, *organismi* ja *psykykinen vankila*. Samassakin organisaatiossa voi esiintyä monia eri metaforia, joiden avulla kykenemme ymmärtämään organisaatiota paremmin. (Ks. Morgan 1986; 1997a; 1997b.) Organisaatioita on myös kuvattu *laivoina* ja *perheinä*, puhutaan metaforisesti byrokratian rattaista tai organisaation syntymästä ja kuolemasta. Metaforia on käytetty organisaatioiden kehittämis- ja muutostyössä sekä niitä on käytetty kuvaamaan tutkimusten tuloksia lukijoille. Vähemmän metaforia on käytetty tutkimuksen empiirisenä aineistona.

“Kaupunki työnantajana on kuin etäinen isovelji”

Olen saanut tutkijana mahdollisuuden uppoutua metaforien ja organisaatioiden maailmaan. Vuosina 1998–2000 työskentelin tutkijana Joensuun yliopistossa Oppia työ kaikki -projektissa, jossa seurattiin yhden keskisuuren kuntaorganisaation kehittämishanketta. Hankkeessa toteutettiin johtamisen, yhteistyön ja tiimivalmennuksen kehittämistä koulutuksen ja konsultoinnin kautta. Kuntaorganisaatiossa oli tarkoituksena nostaa toiminnan tuottavuutta, taloudellisuutta ja laatua. Tavoitteena oli saada yhteistyö kuntaorganisaatiossa toimimaan ja osapuolten välinen luottamus lujittumaan. Oppia työ kaikki -projekti suoritti tämän kehittämishankkeen evaluaatiotutkimuksen, jossa dokumentoitiin hanketta sekä selvitettiin organisaation oppimisen ja yhteisesti osatun kehittymistä. (Ks. Vanhalakka-Ruoho 2000; Vanhalakka-Ruoho & Auranen 1999.)

Käsillä olevan tutkimuksen metafora-aineisto on kerätty Oppia työ kaikki -projektin aineiston keruun yhteydessä. Tämä väitöstutkimus muodostaa kuitenkin aivan oman erillisen kokonaisuutensa. Mukana olo projektissa on antanut minulle aitiopaikan tutustua kunnallisen työnteon maailmaan. Projektin yhteydessä sain tavata eri puolilta organisaatiota sekä erilaisessa asemassa olevaa kunnan henkilöstöä. Projektin aikana myös haastattelin heitä niin yksilöhaastatteluina kuin ryhmähaastatteluina. Olen siis tutkijana osallistunut tähän tutkimukseen metaforia tuottaneiden organisaation jäsenten työelämään aineiston keruun ajankohtana.

“Työyhteisöni on kuin vapaaksi päästetty varsalauma”

Kuntatyönantaja on Suomessa tärkeä työllistäjä. Kunta-ala on kohdannut viime vuosikymmeninä paljon muutoksia ja uudistusvaateita. Taloudellisen tilan vaikeudet ovat näkyneet kuntaorganisaation monilla toimialoilla.

Kuntaorganisaatioiden henkilöstöä on supistettu ja työntekijät ovat joutuneet siirtymään kokonaan pois työelämästä tai yksityissektorille. Kunnat ovat kokeneet muutoksia rakenteidenkin tasolla. Byrokraattisia organisaatiomalleja on pyritty purkamaan ja esimerkiksi huonoksi koettua johtamista parantamaan.

“Oppiminen työpaikalla on kuin viini joka huumaa”

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tutkia kasvatustyötä kuntaorganisaation osana tutkimalla organisaation henkilöstön metaforia työn ja organisaation merkitysten kiteyttäjinä ja tuottajina. Metaforat kiteyttävät niitä merkityksiä, joita organisaation jäsenet rakentavat suhteessa omaan työnteekoonsa, työyhteisöönsä, oppimiseen työpaikalla ja kaupunkiin työnantajana. Tutkimuksessa selvitän, millä tavoin kasvatustyön metaforat eroavat muiden toimialojen metaforista ja minkälainen on kasvatustyön metaforinen maisema.

Koulu ja päivähoito tekevät kasvatustyötä kuntaorganisaation osana. Koulu mielletään yleensä kasvatustyön organisaatioksi, mutta päivähoito useimmiten yhdistetään sosiaalipalveluihin. Monissa kunnissa päivähoito kuuluu sosiaalitoimen tuottamiin palveluihin. Tutkimukseni kunnassa päivähoitotoimi on siirretty koulutoimen alaisuuteen, minkä on katsottu tässä kunnassa vastaavan nykypäivän päivähoiton funktiota paremmin. Kun koulussa toteutetaan opetus- ja kasvatustehtävää, päivähoitossa keskitytään niiden ohella myös hoitoon. Kasvatustyötä eivät tee pelkästään opettajat (lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajat) vaan tavallaan kaikki koulussa ja päivähoitossa työskentelevät henkilöt.

“Oma työntekoni on kuin muurahaisen aherrusta”

Tutkimuksessani lähdän siitä, että tutkimus tai tutkimusraportti eivät ole todellisuuden peilejä tai karttoja (vrt. Gergen & Thatchenkery 1996). Tutkimusraporttini on kertomus tutkimusmatkastani metaforien ja organisaatioiden maailmaan. Seuraavassa luvussa (luku 2) käsitelen kasvatustyötä kuntaorganisaatiossa, koulun tekemää työtä ja päivähoiton toimintakulttuuria sekä tarkastelen kuntaorganisaatiota työpaikkana. Kuntaorganisaatio työllistää paljon ihmisiä ja on lisäksi varsin naisvaltainen työympäristö. Kuntaorganisaatio on monialainen organisaatio ja muodostuu myös muita palveluita tuottavista tahoista, kuten terveystalouksista, sosiaalipalveluista ja teknisistä palveluista. Tutkimuksessani tarkastelen kasvatustyötä näiden toimialojen rinnalla osana kuntaorganisaatiota.

Luku 3 keskittyy organisaatiotutkimukseen. Hahmotan organisaatiotutkimuksen näkökulmia ja pohdin mitä postmoderni aikakautena tai näkökulmana on tuonut organisaatioihin ja niiden tutkimiseen. Pysin jäsentämään sitä, kuinka tutkimukseni liittyy postmoderniin eli jälkimoderniin aikaan tai ajatteluun. Kieli, merkitykset ja metaforat ovat osa postmodernia organisaatiotutkimusta. Näiden kautta tutkimuksessani rakennan ja tuotan *pieniä tarinoita*, paloittaista kertomusta. Tutkimuksessa metaforia tarkastellaan organisaatiokulttuurin kontekstissa. Luvussa 4 etsin omaa paikkaani metaforamäärittelmien ja -tutkimusten joukossa sekä tarkastelen metaforien organisaatiota ja organisaatiometaforia.

Luvussa 5 avaan tutkimuksen tehtävää ja siihen liittyvää tutkimusorientaatiota. Tutkimuksen tiedonhankinta tuotti tutkimuksen aineistoksi 1384 metaforaa. Näiden arvioimiseksi ja tutkimiseksi olen kehittänyt kaksi menetelmää, semanttisen differentiaalisen menetelmän sekä ryhmittelymallin. Menetelmien kehittämisen aloitin lisensiaattitutkimuksessani (Auranen 2000a). Tulokset esittelen luvussa 6 ja viimeisessä luvussa (luku 7) käsittelem tutkimuksen antia ja arvoa. Pohdin kasvatustyötä osana kunnallista organisaatiota ja metaforia työn merkitysten kiteyttäjinä ja rakentajina sekä tutkimus- ja työmenetelminä.

“Oma työntekoni on kuin yökiitäjän lento”

2 Kasvatustyö kuntaorganisaatiossa

Kasvatustyötä tehdään koulussa ja päivähoidossa niin kasvavien lasten ja nuorten kuin muun työyhteisön kanssa. Kasvatustyöhön tässä tutkimuksessa liitän kasvatuksen, opetuksen ja hoidon. Kasvatustyöhön sisältyvät sekä kasvavat yksilöt että kasvatustyön tekijät ja työn ympäristö, jossa kasvatusta toteutetaan. Kasvatustyötä on tutkittu ja tarkasteltu usein kasvattajan tai kasvatusyhteisön näkökulmasta (ks. esim. Haverinen & Martikainen 2002; Hujala 2002; Husu 2002; Kaikkonen & Kohonen 1996; Kansanen 2002; Karila & Nummenmaa 2001; Kiesiläinen 2001; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997; Niemi 1993; Sahlberg 1993; 1998; Talvio 2002).

Koulua tai päiväkotia tarkastellaan tutkimuksissa kasvatus- tai oppimisympäristönä tai työympäristönä usein professionaalisuuden kautta. On tutkittu opettajan ammattia eli opettajuutta. Monet tutkimukset käsittelevät myös opetustapahtumaa. Lisäksi on tutkittu kasvatuskulttuuria ja kasvatusyhteisön toimintaa. Tässä tutkimuksessa määritän kasvatustyötä työn näkökulmasta.

Kasvatustyötä tehdään koulussa ja päivähoidossa. Nämä ovat puolestaan osa suurempaa kokonaisuutta, kuntaorganisaatiota. Kasvatustyötä on tutkittu useimmiten irrallaan kuntaorganisaatiosta. Tässä tutkimuksessa tutkin kasvatustyötä osana kunnallista organisaatiota. Luvussa 2.1 perehdyn koulun työn todellisuuksiin. Millainen on koulu työympäristönä ja keiden työympäristö se on? Millaisia muutoksia koulu ja opettajan työ ovat kohdanneet viime vuosikymmeninä?

Luvussa 2.2 siirryn tarkastelemaan päivähoitoa. Tutkimukseni kuntaorganisaatiossa koulutoimeen on hallinnollisesti liitetty myös päivähoitotoimi, joka aiemmin kuului kunnan sosiaalipalveluihin. Mitkä ovat päivähoiton ominaispiirteet kasvatustyön suhteen, miten koulu ja päivähoito ovat kulttuuriltaan yhteneväisiä, miten eroavia? Lopuksi, luvussa 2.3, tarkastelen kuntaorganisaatiota työpaikkana. Minkä tyyppinen organisaatio on kyseessä ja minkälaisia muutos- ja kehittämispaineita organisaatio on kohdannut viime vuosikymmeninä?

2.1 Koulun työn todellisuksia

Koulun perustehtävänä on toimia lasten ja nuorten kasvu-, kehitys- ja oppimisympäristönä. Samalla koulu on työympäristö, jossa aikuisten työtä voidaan hahmottaa työorganisaation näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keski-

tytään koulun rooliin työorganisaationa. Tarkastelen koulua opettajan ja koulussa työtä tekevän henkilökunnan työyhteisönä. Oppilaat jäävät siis tarkastelussani vähemmälle, vaikka opettaja työskentelee luokkahuoneessa yhteistyössä oppilaiden kanssa. Kun koulusta puhutaan työorganisaationa, voidaan kiinnostus kohdistaa kolmeen eri alueeseen, koulun institutionaaliiseen tehtävään, kouluun organisaationa tai kouluun työyhteisönä (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 16–17).

Koulua voidaan tarkastella instituutiona, jolloin puhutaan koulun kasvatusta- ja opetustehtävästä eli siitä perustehtävästä, jonka yhteiskunta on sille antanut. Puhutaan institutionaaliseen kasvatukseen, jolla tarkoitetaan yhteiskunnallisesti ohjautuvaa opetuksen ja kasvatuksen prosessia, jossa yksilö sosiaalistuu yhteiskuntansa jäseneksi. (Korpinen 1996, 33; Krokfors 1998, 74–75; Kääriäinen ym. 1997, 16–17; Leino & Leino 1997, 9; ks. myös Alasuutari 2003.) Opettaja on se, jolla on päävastuu kasvatus- ja opetustehtävän toteuttamisesta kouluissa.

Korpisen (1996, 14) mukaan opettajuus on kaikkea sitä, mitä liitetään opettajaan, hänen työhönsä ja kokemuksiimme erilaisista opettajista. Opettajuuteen liittyy ammatillinen sisältöosaaminen, yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta (Luukkainen 2000, 65). Leinosen (2002, 44) mukaan opettaja ei voi olla vain suppea-alaisesti toimiva opetusalan asiantuntija, vaan hänen on oltava laaja-alainen elämän asiantuntija. Opettajan on kyettävä ymmärtämään elämää, ihmisiä ja elämäntilanteita varsin laaja-alaisesti. Tai kuten Aaltola (2002, 49) asian ilmaisee, opettaja on sivistyksen rakentaja. Leinosen (2002, 45) mielestä opettajan on tunnettava tekniikan viimeisimmät saavutukset ja osattava hyödyntää niitä, mutta tärkeää on myös opettajuuden humanistinen aspekti. Opettaja on asiantuntija, mutta hän on myös ihminen, joka ihmisenä kohtaa toisen ihmisen. Opettaja on oppimisen opastaja, joka kykenee arvostamaan toista ihmistä pitkälti siksi, koska arvostaa itseään ja omaa osaamistaan.

Helakorpi, Juuti ja Niemi (1996, 42) toteavat, että opettajia tullaan aina tarvitsemaan, mutta opettajan rooli muuttuu ajan myötä. Opettaja on tulevaisuudessa pikemminkin valmentaja tai kehittäjä kuin luennoitsija. Opettaja voidaan tulevaisuudessa nähdä myös oppilaan kasvun ja kehityksen mahdollistajana sekä oppimisen ohjaajana (Syrjälä 1998, 31; Kohonen & Kaikkonen 1998, 131). Opettajan ammattia on luonnehdittu myös auttajan ammatiksi (Heikkinen 1998, 95–96; ks. myös Jokinen 2000, 76).

Koro (1998, 132) puhuu hyvän opettajan myytistä, josta tosin olisi vapaututtava. Myyttiin sisältyy mielikuva opettajasta erehtymättömänä, kaikkittietävänä, aina iloisena ja kärsivällisenä. Myytit hyvästä opettajuudesta ohjaavat usein nuoren opettajan opettajuuden rakentamista ja voivat näin ollen

aiheuttaa ongelmia. Myynteistä vapautuminen auttaisi opettajaa jaksamisessa, koska opettajan työ on raskasta. Opettaja on ensisijaisesti aikuisen malli ja kasvattaja (Kääriäinen ym. 1997, 139). Hän tekee työtä koko persoonallaan. Opettajalla on pitkä tieteellis-teoreettinen koulutus, mutta työn tekemisessä tarvitaan myös persoonaa eli opettajan on oltava oma itsensä. Opettaja kohtaa työssään ihmisiä ja tilanteita, joissa hän tasapainottelee profession ja persoonan välillä. (Heikkinen 1998, 95–96.)

Opettaja on aina ollut oman työnsä tutkija ja kehittäjä. 1990-luvun puolesta välissä oli voimakkaasti esillä opettaja tutkijana -liike. Opettajia kannustettiin niin Suomessa kuin muuallakin kehittämään omaa työtään esimerkiksi toimintatutkimuksen keinoin. (Korpinen 1996, 53–54.) Toimintatutkimuksessa tutkiminen tapahtuu osana opetustapahtumaa luokkatilanteessa (ks. Kohonen 1993, 71; ks. myös Leino 1996). Opettajan oman työn kehittämiseen ja tutkimiseen liittyy myös reflektiivisyys, jolla tarkoitetaan opettajan tietoisuutta omista havainnoista, ajattelusta, toiminnasta ja tunteista. (Ojanen 1993, 129; ks. myös Ojanen 1996.)

Jokisen (2000, 77) mukaan opettajan rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana tulee kasvamaan. Heidän odotetaan ottavan yhä enemmän osaa yhteisönsä asioiden hoitamiseen. Opettajilta kunnan työntekijöinä odotetaan voimakkaampaa sitoutumista myös kunnan asioiden hoitoon. Turunen (2000, 46) näkee, että opettajien yhteiskunnallisuuteen liittyy opettajan yhteiskuntatietoisuus. Opettajalta odotetaan näkemystä kasvatustyön merkityksestä yhteiskunnalle. Välijärvi (2000, 160) puolestaan huomauttaa, että kasvatukseen ja tiedon kehityksen lisäksi opettajalta vaaditaan valmiuksia demokraattiseen vaikuttamiseen ja näiden vaikuttamisen keinojen käyttämistä. Opettaja tuntuu olevan varsin suurten vaatimusten edessä. Lisäksi vaatimuksia tulee useasta suunnasta, toisaalta niitä esittävät vanhemmat ja lapset, toisaalta yhteiskunnan eri instanssit. Toimintaympäristö asettaa myös omia muutospaineitaan.

Professioammattin tunnusmerkkejä ovat pitkä tieteellis-teoreettinen koulutus, ammatillinen kulttuuri ja autonomia sekä vastuu työssä. (Alvesson 1993b, 997–998; ks. myös Kontinen & Pirttilä 1996, 9–10; Luukkainen 2000, 60–78; Sveiby 1990, 61–62; Rinne & Jauhiainen 1988). Opettajan ammatti täyttää professioammattin vaatimukset, mutta moni muu koulun henkilöstöstä jää määritelmän ulkopuolelle. Alvesson (1993b, 999) kärkeä, että usein profession määritelmillä pyritään kohottamaan ammatin statusta. Ammattien tarkastelun sijaan voidaan huomio kiinnittää yhteisöihin ja asiantuntijuuteen.

Tarkasteltaessa opettajan ammattia autonomisen asiantuntijan ammattina opettaja nähdään itsenäisenä, oman työnsä asiantuntijana, jolla on työssään

professionaalinen autonomia. Opettajan tehtävänä on kyetä luomaan kohtamiinsa tilanteisiin ja omaan tietoonsa perustuen ratkaisuja vaikeisiin ja monimutkaisiin ongelmiin. (ks. Huusko 2002, 72–74; Salo & Kuittinen 1998, 216–217). Opettajan itsenäinen asiantuntija-asema vaikuttaa koko opettajayhteisön sisäiseen rakenteeseen. Huuskon mukaan (2002, 73–76) yksittäisten opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijoiden muodostamaa yhteisöä voidaan tarkastella sen jäsenten ja ryhmien kytkösten välityksellä. Opettajayhteisö voidaan määritellä väljäkytkentäiseksi, löyhäsidonnaiseksi (loosely coupled) asiantuntijaorganisaatioksi. Tälle ovat tunnusomaisia moninaisuuden ja erilaisuuden suvaitseminen, toiminnallinen ja ajattelullinen autonomia, eri osien suhteellinen irrallisuus, pyrkimys vakauteen sekä ongelmallisten kohtien puskurointi siten, että niiden vaikutukset eivät ulotu järjestelmän muihin osiin. (Ks. esim. Orton & Weick 1990; Weick 2001, 42–44.)

Kasvatus- ja koulutusorganisaatioihin on viime aikoina kohdistunut taloudellisuuden, tehokkuuden sekä arvioitavuuden paineita ja niihin on pyritty juurruttamaan näihin perustuvia järjestelmiä. Boyd ja Crowson (2002) sekä Meyer (2002) analysoivat tätä muutosta mahdollisena siirtymänä väljistä kytköksistä tiukkaan johtamiseen ja pohtivat uusia avautuvia tiukkuuden ja väljyyden integroinnin mahdollisuuksia. Tällöin tilaa olisi sekä yksintelemiselle että yhteistoiminnalle, päätöksenteon hajauttamiselle ja keskittämiselle, pysyvyydelle ja muutokselle, ylhäältä ja alhaalta johtamiselle.

Koulun toimintaa voidaan tarkastella erilaisten areenoiden vuorovaikutusprosesseina. Salo ja Kuittinen (1998, 220–221) kuvaavat kolmea areenaa. Yksityisellä areenalla toimii opettaja, jonka työ perustuu pedagogiseen asiantuntemukseen. Julkisella areenalla toiminta keskittyy opetustyön hallintoon, organisoimiseen ja johtamiseen. Kolmannella areenalla tapahtuu yksityisen ja julkisen kohtaaminen, jolloin puhutaan vuorovaikutusareenasta. Koska opettaja työskentelee yksin luokkahuoneessa oppilaiden kanssa, yksityinen areena korostuu. Tulevaisuudessa opettajan vuorovaikutusrooli korostuu, joten vuorovaikutusareenaa olisi laajennettava. Opettaja on vuorovaikutuksessa paitsi oppilaiden ja opettajien myös muun koulun henkilökunnan kanssa. Lisäksi opettajan työhön kuuluu yhteistyö lasten vanhempiin sekä muihin sidosryhmiin päin. (Ks. esim. Helakorpi ym. 1996.)

Koulun ja opettajayhteisön vuorovaikutuskulttuurille asettuu haasteita. Sahlberg (1998, 130–133 ja 181) kertoo, että kouluissa elää opettajien keskuudessa vahva eristyneisyyden kulttuuri. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja toimii koulussa vähäisen tai muodollisen vuorovaikutuksen varassa. Tämä puolestaan aiheuttaa monia ongelmia. Koulu ei voi toimia oppivana organisaationa, jos siellä vallitsee eristyneisyys. Vuorovaikutus korostuu myös

ympäristön muuttuessa. Yksi opettajuuteen liittyvä haaste on siirtyminen yksilöllisestä opettajuudesta yhteisöllisyyteen (Kosunen 2002, 52–53).

Huusko (1999, 205–207) puhuu tutkimuksessaan opettajakunnan toimintaa kuvaavasta koulun vuorovaikutuskulttuurisesta mallista. Mallissa on kolme tasoa, joista ensimmäisenä tasona on työyhteisön kokeminen. Huuskon tutkimuksessa opettajilla on positiivinen kuva opettajakunnasta ja sen toimivuudesta. Oma työ mielletään itsenäiseksi ja muiden taholta hyväksytyksi. Huomionarvoista on, että vuorovaikutusta leimaa työn itsenäisyys. Yhteistyö koulussa perustuu vapaaehtoisuuteen. Toisena tasona mallissa on yhteisöllisyyden säilyttämisen taso. Omaa työyhteisöä suojellaan kaikin keinoin. Kolmantena tasona on kehittämisyölyän löytäminen, johon liittyy samanhenkisten kollegoiden kanssa toimiminen ja toimintamallien etsiminen. (Ks. myös Huusko 2002, 73–74.) Sahlbergin (1998, 178) näkemyksen mukaan kollegiaalinen yhteistyö edesauttaa avoimen järjestelmän syntyä. Avoimuus ilmenee vuorovaikutuksen tasolla. Vuorovaikutusta tapahtuu niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuolelle. Korpisen (1996, 32) mukaan opettajan työ tulee näkyväksi koulun sisälle ja ulkopuolelle ulottuvan avoimen vuorovaikutuksen myötä.

Kun koulusta puhutaan organisaationa, hahmotellaan valtakuntatason, kuntatason ja koulun työnjakoa (ks. Korpinen 1996, 33; Kääriäinen ym. 1997, 16–17). Kunta vastaa koulujen toimintaympäristöstä eli opetus- ja työtiloista sekä rakennuksista. Kuntatyönantaja on vastuussa myös aineellisista seikoista, kuten oppimateriaaleista ja työvälineistä. Kunta huolehtii myös kasvatustyön resursoinnista ja opettajien täydennyskoulutuksesta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137.)

Nykyään keskustellaan koulusta julkisella sektorilla toimivana tietointensiivisenä organisaationa (ks. mm. Alvesson 1993b, 1002; Kuittinen & Salo 1999, 84). Perinteisesti koulu on saanut leiman byrokraattisena organisaationa, jossa toiminnan tavoitteet ovat abstrakteja, epämääräisiä ja jopa ristiriitaisia. Salon ja Kuittisen (1998, 215) mukaan byrokraattisuus tulee ulkoa päin, kunnallisen organisaation taholta, koulut voivat sisältä päin tai kulttuuriltaan olla jotain ihan muuta (vrt. väljäkytkentäisyys).

Opettajan työn yksin tekemisen luonteeseen on vaikuttanut aikaisemmin normiohjaus ja ylhäältä päin ohjaus. Kun opetussuunnitelmat ja ohjeet annettiin valtion tasolta opetusministeriöstä, opettajan suunniteltavaksi jäi opetus omassa luokassa. Ei tavallaan tarvinnut tai ainakaan ei ollut pakko suunnitella yhdessä tai ottaa huomioon muiden suunnitelmia. Ei ikään kuin tarvittu yhteistoiminnallisuutta. Kun opetussuunnitelmia alettiin koulujen tasolla tehdä 1990-luvun puolivälin jälkeen, myös yhteistoiminnallisuudesta tuli keskeinen voimavara. (Rajakaltio 1999, 60.)

Koulun tehtävä on viime vuosikymmeninä siirtynyt selkeästi opetuksesta yhä enemmän kasvatuksen suuntaan ja työnkuva on sosiaalisesti laajentunut. (Luukkainen 2000, 55–56; Syrjälä 1998, 30; ks. myös Leino & Leino 1997, 9–10.) Tämä on asettanut opettajalle ja opettajan työlle aivan uudenlaisia vaatimuksia. Koulu joutuu nykyään kohtaamaan lasten ja nuorten elämäntilanteen ongelmia ja lisääntyneitä pahoinvointia. Pahoinvointi ilmenee esimerkiksi lisääntyneenä rasismina, väkivaltaisuutena ja päihitteiden käyttönä. Näiden ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan kasvatuksellista yhteistyötä. (Jokinen, Nikkanen, Turunen & Välijärvi 2000, 17; Korpinen 1996, 11; Turunen 2000, 21–22; ks. myös Kohonen & Kaikkonen 1998, 130–132.)

Kollegiaalisuus tarkoittaa opettajien keskinäistä yhteistyötä (ks. mm. Sahlberg 1998, 159–160). Kohonen ja Leppilampi (1994, 6) toteavat, että kollegiaalisen yhteistyön myötä yksinään toimiva opettaja saa myös itselleen kasvatuksellisia voimavaroja. Yhteistoiminnallisuuden sanotaan olevan postmodernin ajan tuote ja sen voi yhdistää niin kulttuuriin kuin organisaatioihin. Koulussa voivat sekä opettajat että oppilaat toimia yhteistoiminnallisesti. (Sahlberg 1998, 158.) Yhteistoiminnallisuuden käsitettä käytetään kirjallisuudessa varsin laaja-alaisesti ja osin epämääräisesti. Yhteistoiminnallisuuden miellän tarkoittavan tässä organisaation yhteistoiminnallisuutta, jolloin mukaan yhteistyöhön tulevat myös muut kouluyhteisön toimijat ja muu koulutoimen henkilökunta.

Koulu on opettajayhteisön lisäksi myös laajempi työyhteisö. Koulussa on perinteisesti ollut tiukat ammatilliset rajat. Rajakaltion (1994, 306) mukaan koulusta on vaikea puhua kokonaisuutena eri ammattien muodostamana yhteisönä, koska opettajan asema siellä on ollut niin vahva. Koulusta puhuttaessa huomio kiinnittyy usein vain opettajiin ja heidän tehtäviinsä. Koulussa työskentelee muitakin asiantuntijoita, vaikka kaikkien heidän kohdalla ei voikaan puhua professioista. Opettaja työskentelee luokkahuoneessa ehkä yksin, mutta ei ole yksin kouluorganisaatiossa. Koulussa työskentelee myös muita opettajia, keittiöhenkilökuntaa, koulupsykologeja, vahtimestareita ja kanslistejä eli opettajan työyhteisöön kuuluu muu koulun henkilökunta toisine opettajineen sekä muine työntekijöineen. Kouluorganisaatioon kuuluu myös hallintohenkilöstö. Kaikkien näiden henkilöiden työ on erittäin tärkeää koulun toiminnalle ja heidän poissaolonsa aiheuttaa heti ongelmia. Koulun kohdalla voidaan puhua kasvatusyhteisöstä, jolloin tarkoitetaan opettajien, koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden muodostamaa yhteisöä. Vaikka puhutaan kasvatusyhteisöstä, itse kasvatus on monesti koulussa vain opettajan harteilla. Kouluissa on siis edelleen opettajilla toiminnallinen autonomia. Tämä yksilöllinen toimintakulttuuri on yleisesti hyväksytty eikä sitä useinkaan kyseenalaisteta. (Husu 2002, 130–131; Syrjälä 1998, 28.)

Työyhteisöjen tasolla tehty koulututkimus painottuu usein opettajiin. Koulua kaikkien sen työntekijöiden muodostamana kokonaisuutena on tutkittu vähän ja silloinkin tutkimukset kohdistuvat usein joko ilmapiiriin tai toiminnan tuloksellisuuteen (Kääriäinen ym. 1997, 73). Tässä tutkimuksessa koulun henkilökunnan muodostavat kaikki siellä työskentelevät henkilöt, niin opettajat kuin keittiöhenkilökunta tai vahtimestaritkin. Koulukeskustelussa ei ole ollut tilaa muille koulun henkilöstöryhmille, mutta muutosta on näkyvissä. Tämä tulee esiin nykyisessä koulun kehittämiskeskustelussa. Ojanen (1998, 225) huomauttaa, että jos koulussa jokainen opettaja kehittää vain omaa työtään ja pitää huolta omasta opetus- ja kasvatustehtävästään, luodaan suljettuja järjestelmiä. Nämä estävät työntekijän oman kehityksen sekä haittaavat työtä koko yhteisön kannalta. Pelkosen (1998, 12) mukaan avoin oppimis- ja kasvatusympäristö on parhaimmillaan asiantuntijoiden verkosto, jossa jokainen antaa oman panoksensa yhteisen hyväksi. Kehittämisprojektien yhteydessä on havaittu, ettei muu henkilökunta edes osallistu yhteisiin tilanteisiin.

Koulun muun henkilökunnan mukaan saaminen koulun kehittämiseen on vaikea ja haastava tehtävä. Tehdessäni Oppia työ kaikki -projektin yhteydessä koulussa ryhmähaastattelua toivoin, että siihen osallistuisi työntekijöitä koko koulusta, ei siis vain opettajia. Mennessäni opettajanhuoneeseen näin siellä paljon nuoria opettajia ja muutakin henkilökuntaa käytävillä. Ajattelin, että nyt saankin haastatteluun paljon erilaisia työntekijöitä. Kun sitten haastattelu alkoi, siirryimme opettajanhuoneesta johtajan huoneeseen ja mukaan lähtivät johtaja, entinen varajohtaja sekä muutama muu vanhempi opettaja, jotka keskustelussa osoittautuivat muutenkin aktiivisiksi kehittäjiksi. Haastattelu onnistui tällä ryhmällä hyvin, mutta jäin ihmettelemään, että miksi siihen ei halunnut tulla muita koulun työntekijöitä, vaikka heitä oli siihen pyydetty.

Syrjälä (1998, 35) huomauttaa, että koulun muutos on aina hidas ja vaativa prosessi. Opettajilla on paremmat mahdollisuudet selvittää muutoksesta ja sitoutua siihen, jos heillä on ollut mahdollisuus sitä yhdessä suunnitella. (Ks. myös Kuittinen 2000.) Opettaja ei voi yksinään hallita muutosta tai muuttaa koulukulttuuria (Sahlberg 1998, 15). Siihen tarvitaan yhteistoiminnallisuutta. Niemi (1998, 13–17) toteaa, että modernin yhteiskunnan rakenteet ovat murtumassa ja nyt arvioimme uudelleen sen instituutioiden rooleja. Jotta koulu kykenisi uudistumaan, olisi opettajakulttuuriin piintynyt yksin tekemisen kulttuuri saatava murrettua. (Ks. myös Kohonen & Kaikkonen 1998, 132.) Opettaja, kuten muukin työyhteisö, tarvitsee työssään koko kouluyhteisön, oman koulun sekä hallinnon tukea. Jos ei ole mahdollisuutta tukeen ja

yhteistyöhön, kaikenlaiset ennakkoluulot ja odotukset vaikeuttavat toimintaa. (Hämäläinen & Sava 1989, 20; Leino & Leino 1997, 13.) Kehittämistyössä korostetaan usein myös koulun johdon roolia (ks. esim. Helakorpi 2001b). Kenellä on loppujen lopuksi vastuu koulun kehittämisestä vai voiko vastuuta jotenkin jakaa koko yhteisön tasolle?

Koulun kehittämisen yhteydessä puhutaan usein koulun kulttuurin muutosvaateesta. Eli koulua voidaan muuttaa kulttuurin tasolla tai sieltä käsin. Koulukulttuurilla tarkoitetaan koulun jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, myyttejä, tarinoita, normeja, rooleja ja rituaaleja. Koulukulttuuri on näkymätön käsikirjoitus, jonka mukaan kouluyhteisö toimii. Yleisellä tasolla voidaan sanoa, että koulukulttuurilla voidaan tarkoittaa kaikkea mitä koulussa tapahtuu. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.) Koulukulttuurin avulla kuvataan juuri koululle tyypillisiä toimintatapoja, uskomuksia, käsityksiä ja arvoja (Sahlberg 1998, 126).

Huuskon ja Pietarisen (2000, 29) mukaan koulun kehittäminen merkitsee samalla sen kulttuurin muuttumista ja muuttamista. Kehittämisen ja yhteistyön olisi lähdettävä koulun omista lähtökohdista. Opettaja ei voi suoriutua tästä yksin tai kehittämistyötä ei voida tehdä vain opettajayhteisön tasolla. Tarvitaan myös kouluyhteisön tasoista kehittämistyötä. (Willman 2001, 27–30; ks. myös Huusko & Pietarinen 2002; Kääriäinen ym. 1997; Sahlberg 1998.) Niemen mukaan (1993) asiantuntevan kehittämistyön perustana ovat opettajan autonomia, vastuu sekä rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu. Fullanin (1996) mukaan koulun muutokseen liittyy aina sekä opettajan ja kunkin toimijan kehittyminen että koulun kehittyminen.

Helakorven ym. (1996, 133) mukaan tulisi kiinnittää huomiota entistä enemmän opettajien yhteistyö-, vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoihin. Koulusta on puuttunut keskustelukulttuuri, joka mahdollistaa yhteistyön (Rajakaltio 1999, 64; ks. myös Vanhalakka-Ruoho 2000). Hämäläisen ja Savan (1989, 21) mukaan opettajilla ei ole aikaa saati sitten voimavaroja yhteistyötä vahvistavaan vuorovaikutukseen opettajakollegojen tai muun henkilökunnan kanssa. Näin voi olla, jos yhteistyö merkitsee opettajalle vain touhuamista työajan ulkopuolella esimerkiksi muiden opettajien kanssa saman pöydän ympärillä. Yhteistyö käsitetään ja määritellään monella tavalla ja yhteistyötä on myös toisen huomioonottaminen sekä se, että tarjoaa apuaan tarpeen vaatiessa eikä piilota tietojaan tai taitojaan oli sitten kyseessä yhteistyö opettajakollegan, oppilaan tai muun kouluyhteisön henkilöstön kanssa (vrt. yhteistoiminnallisuus).

2.2 Päivähoidon toimintakulttuuri

Koulujen lisäksi kasvatustyötä tehdään päivähoito-organisaatiossa. Päivähoito käsittää kasvatuksen ja opetuksen lisäksi myös hoidon. Päivähoitopalveluina kunnissa tarjotaan päiväkotipalveluita, perhepäivähoitoa sekä lasten kerho- ja leikkitoimintaa. 1990-luvun alussa päivähoitojärjestelmä kunnissa koki niin rakenteellisia kuin määrällisiäkin muutoksia. Taloudellinen lama osaltaan aiheutti näitä muutoksia. Vuonna 1996 päivähoito-oikeus laajentui siten, että kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on subjektiivinen oikeus päivähoitoon. (Välimäki 1999, 218–219.) Periaatteessa jokaisella lapsella on päivähoito-oikeus ja oppivelvollisuus.

Välimäki (1999, 205–208) on tutkinut päivähoitoa järjestelmänä sekä lapsen että aikuisen vuorovaikutuksen kautta. Tutkimuksessa Välimäki etsi kasvatustieteeseen, sosiaalipolitiikkaan ja historiatieteeseen nojaten sitä, millaiseksi hoitojärjestelyt ovat julkisessa päivähoidossa muotoutuneet. Hän puhuu neljästä lastenhoitokäsityksestä: perinteinen, kasvatuksellisuus-opetuksellinen, sosiaalis-hoidollinen ja valtion lastenhoitokäsitys. Perinteinen lastenhoitokäsitys kuvaa perheissä jo kauan tapahtunutta lastenhoitoa. Kasvatuksellisuus-opetuksellisen lastenhoitokäsityksen pohjana on lastentarhatoiminta, joka alkoi 1800-luvulla. Sen tavoitteena oli yleinen kansansivistys ja kotien kasvatuksen kohotus. Sosiaalis-hoidollinen käsitys tulee näkyviin seimi-toiminnassa, joka on tarkoitettu alle 3-vuotiaille. Valtion lastenhoitokäsitys kuvaa valtion tason ratkaisuja lastenhoidon järjestämiseksi. Päivähoitotoiminnassa näkyvät näistä lastenhoitokäsityksistä kasvatuksellisuus-opetuksellinen puoli ja sosiaalis-hoidollinen alue.

Varhaiskasvatuksessa korostetaan usein hoitoa opetuksen tai kasvatuksen sijaan, jolloin päivähoito on sosiaalipalvelua vanhemmille. Koulun ja päivähoidon toimintakulttuurit ovat jokseenkin erilaisia. Koulun ja päivähoidon ero tulee ehkä jollain tasolla esille asiakkuuskäsitettä tarkasteltaessa. Hujalan (2002, 27–28) mukaan koulun asiakkuus on selkeämpi, oppilas on asiakas. Päivähoito on sosiaalipalvelua perheille ja siksi asiakkaita ovat sekä vanhemmat että lapset. Tällöin sosiaalipalvelun asiakkaita olisivat vanhemmat ja päivähoidon, nimen omaan varhaiskasvatuksena, asiakkaita olisivat lapset. Alasuutari (2003, 69–70) teki tutkimuksessaan havainnon, etteivät vanhemmat perustelleet lapsensa päivähoitoa työssäkäynnillään. Päivähoidon tarvetta perustellaan lapsen sosiaalisuuden kehittäjänä, virikkeiden antajana ja yksilöllisyyden toteuttajana. Kunta usein edelleen perustelee päivähoidon tarvetta vanhempien työssäkäynnillä.

Nivala (2002, 20) toteaa, että vaikka esimerkiksi Australiassa ja Uudessa Seelannissa varhaiskasvatuksen ympäristöt ja pedagogiikka muistuttavat paljon

suomalaista, näissä maissa, kuten myös Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa varhaiskasvatus kuuluu opetusministeriön alaisuuteen, kuten koulukin. Suomessa varhaiskasvatus kuuluu sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen ja kunnissa yleensä sosiaalipalveluihin. Jotkut kunnat ovat tosin rohkeasti alkaneet kehittää varhaiskasvatusta osaksi koko muuta kasvatus- ja koulutusjärjestelmää (ks. esim. Puhakka 2002). Päivähoitoa on vaikea liittää vain toiseen, koulutoimeen tai sosiaalipalveluihin.

Koulussa suurimmaksi osaksi oppilaiden kanssa toimivat opettajat ja päivähoidossa, kunnallisessa organisaatiossa työskentelee lastentarhanopettajia (päiväkodinopettajia), lasten-, päivä- ja lähihoitajia, perhepäivähoitajia sekä koko joukko muunlaisilla ammattinimikkeillä toimivia työntekijöitä. Tätä joukkoa voidaan kutsua varhaiskasvattajiksi. Päivähoidon kohdalla puhutaan varhaiskasvatuksesta ikään kuin erottamaan se koulun toteuttamasta kasvatustehtävästä. Härkönen (2002b, 118–119) käsittää varhaiskasvatuksen systeemisen mallin kautta ja määrittää sen sisältävän varhaiskasvatuksen käytännön, varhaiskasvatustieteen, varhaiskasvatuksen oppiaineena sekä varhaiskasvatusajattelun kokonaisvaltaisesti. Tällöin varhaiskasvatus käytäntönä käsittää kasvatuksen, opetuksen ja hoidon. Nummenmaa (2001, 26) sanoo, että *“Varhaiskasvatus on käytännössä lapsuuden eri kasvu- ja oppimisympäristöissä tapahtuvaa kasvatuksellista ja pedagogista toimintaa, joka perustuu aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä aikuisten keskinäiseen toimintaan ja yhteistyöhön.”* Tässä käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatusta kasvatustyön näkökulmasta ja varhaiskasvattajan työtä käytännöntyön näkökulmasta.

Varhaiskasvattajalta vaadittavia osaamisalueita ovat toimintaympäristöön ja perustehtäviin liittyvä osaaminen sekä varhaiskasvatuksellinen osaaminen. Lisäksi heiltä vaaditaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 35.) Varhaiskasvattajan tehtäviin kuuluu suurimpina alueina kasvatus, opetus, hoito, havainnointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi. Kasvattaja tekee työtään koko persoonallaan. (Karila 2001, 274; Karila & Nummenmaa 2001, 45; Kokljuschkin 2001, 20.)

Puroila (2002) hahmottelee tutkimuksessaan päiväkodin varhaiskasvatustyötä kehysanalyyttisen näkökulman pohjalta. Hän muotoili viisi erilaista tulkintakehystä, joilla varhaiskasvattaja tulkitsee työtään: opetuksellinen kehys, hoivakehys, hallinnan kehys, käytännöllinen kehys sekä persoonallinen kehys. Kehyksillä Puroila viittaa työtä koskeviin vakiintuneisiin ajattelu- ja toimintatapoihin. Opetukselliseen kehykseen liittyy oppimisen ja kehityksen tukeminen ja edistäminen. Hoivakehys puolestaan pitää sisällään lapsen hyvinvoinnin luomisen ja ylläpitämisen sekä perustarpeiden tyydyttämisen.

Hallinnan kehyksessä näkyvät varhaiskasvattajan pyrkimys välttää kaaosta ja päästä järjestykseen. Käytännöllisessä kehyksessä on kysymys mekaanisista organisointi- ja järjestelytehtävistä. Pukemistilanteet kuuluvat opetukselliseen kehykseen eivätkä käytännölliseen kehykseen, koska nämä tilanteet ovat opetustilanteita. Persoonallisessa kehyksessä puolestaan toimitaan ammatillisen ja yksityisen elämänpiirin rajamailla.

Tutkiessani lastentarhanopettajan ammatin vaativuutta, muodostin vaativuustekijöistä mallin, joka esittää työn vaativuuden keskeiset tekijät. Lastentarhanopettajan työn vaativuus syntyy ammattitaidosta, johon liittyvät kasvatustieteet, opetus ja hoito. Työhön kuuluu olennaisena osana koulutuksen tuomat tiedot, kokemuksen tuoma lisätieto sekä muu tieto, joka hankitaan lisäkoulutuksella tai omalla asioihin perehtymisellä. Ihmissuhdetaidot korostuvat työssä. Näihin kuuluvat vuorovaikutustaidot, ryhmä- ja yhteistyötaidot sekä ongelmanratkaisutaidot. Lastentarhanopettaja on työssään vastuussa monista asioista. Hänellä on vastuu ihmisistä, omasta työstään sekä myös tietynlainen taloudellinen vastuu. Työhön liittyy myös erilaisia taitoja, joilla tarkoitetaan välineiden käyttötaitoja sekä suunnittelu- ja organisoitaitoja. (Auranen 1997.)

Kun opettajien kohdalla puhutaan professiosta, lastentarhanopettajat ovat kuuluneet pitkään semiprofessioon eli ammatti täyttää osan niin sanotuista professioammattin vaatimuksista (ks. Konttinen & Pirttilä 1996, 10). Kun lastentarhanopettajakoulutus vuonna 1995 otettiin kokonaan yliopistojen yhteyteen osaksi muuta opettajankoulutusta (ennen sekä yliopistoissa että opistotasolla), taattiin myös jatkokoulutusväylä näille varhaiskasvatuksen asiantuntijoille. Nykyään kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnosta, entinen lastentarhanopettajan tutkinto, voi jatkaa joko suoraan (opiskeluoikeus valmiina) tai hakemalla varhaiskasvatuksen maisterin tutkintoon (Akavalaiset työmarkkinat... 2002, 64), josta puolestaan on mahdollisuus edetä jatkotutkintoihin.

Päivähoidossa toteutetaan kasvatus- ja opetustehtävän lisäksi hoitotehtävää. Opetuksesta vastuu on lastentarhanopettajilla. Päiväkodeissa lasten- ja päivähoitajat, nykyään myös lähihoitajat, toteuttavat myös päivähoidon kasvatus- ja hoitotehtävää. Lastenhoitaja voi työskennellä päiväkotien ohella myös sairaaloissa tai lastenkodeissa. Joten saman ammattinimikkeen omaava henkilö voi kunta-alalla työskennellä joko päivähoidossa, sosiaalipalveluissa tai terveystoimissa.

Lastentarhanopettajien lisäksi päiväkodeissa työskentelee myös muita varhaiskasvattajia. Päiväkotien moninaista ammattien kirjoa voidaan hahmottaa moniammatillisuuden kautta. Karila ja Nummenmaa (2001, 75 ja 144–146) toteavat, että moniammatillisuuden käsitettä käytetään monissa

merkityksissä. He tarkastelevat moniammatillisuutta päiväkotityössä vaadittavan osaamisen ja työssäoppimisen kautta päiväkotityön kehittämisen kontekstissa. Moniammatillisuudella voidaan yksinkertaistaen tarkoittaa eri koulutustaustan omaavien työntekijöiden työskentelyä yhdessä siten, että jokainen tuo yhteisöön oman osaamisensa tavoitteiden saavuttamiseksi.

Moniammatillinen toimintatapa päiväkodeissa merkitsee yhteistoimintaa, mutta myös eri ammattiryhmien välisiä intressi- ja muita ristiriitoja. Päiväkodit ovat hiljalleen siirtymässä yhä enemmän osaksi kasvatusta ja koulutusjärjestelmää. Samaan aikaan päiväkotien henkilöstörakenne on muuttunut siten, että hoitoalan koulutuksen saaneita on yhä enemmän päiväkotien lapsiryhmissä verrattuna opettajiin. Karila ja Nummenmaa (2001, 29 ja 37–38) näkevät tämän hämmäntävänä kehityslinjana varsinkin, kun oppiminen ja sen myötä opetustehtävä päiväkodeissa korostuu entisestään. Suuntaus johtunee osaltaan kuntien kohtaamista viime aikaisista säästövaatimuksista. Lisänsä tähän tuo vielä se, että kun päivähoitotyön vaatimukset vain kasvavat, samaan aikaan päiväkotien henkilökunnan koulutustaso on laskeutunut. Kun koulun tehtävä on lähentynyt kasvatusta, samaan aikaan päiväkodin tehtävä on tullut lähemmäksi opettamista.

Päiväkodissa varsinkin opettajien ja lastenhoitajien (tai päivä- tai lähihoitajien) työnkuvat ovat aiheuttaneet keskustelua jo pitkään. Jokin aikaa sitten oli vallalla ”kaikki tekee kaikkea” -periaate, jossa työtehtävien rajat hämärtyivät päiväkotien ammattiryhmien välillä. Syynä tähän olivat päiväkotien henkilöstörakenteen muutokset 1980-luvulla. (Ks. Karila & Nummenmaa 2001, 39–40; Åsvik 1999, 147; ks. myös Auranen 1997.) Tästä suuntauksesta nähdään viitteitä näihin päiviin saakka. Päiväkodit ovat saaneet varsin itsenäisesti suunnitella, toteuttaa ja jakaa työtehtäviään työvuoroihin kuuluviksi. Tällaiset työtehtävien rajojen hämärtymiset aiheuttavat huolta oman ammatin tulevaisuudesta ja tuo näin rasittavuutta omaan työhön (Karila & Nummenmaa 2001, 39–41; Keskinen 1999, 7–8).

On ehdotettu, että yhteistyön vaikeudet johtuisivat jopa siitä, että eri ammattiryhmät päiväkodissa kilpailevat siitä mitä ryhmää siellä eniten tarvitaan (Kokljucshkin 2001, 32). Itse päiväkodissa työskennelleenä voisin jopa uskoa tähän. Keskinen ja Lounassalon (2001, 231) mukaan 1980-luvun puolivälistä alkaen eri ammattiryhmien toimenkuvista kiisteltiin moneen otteeseen ja kaikilla tasoilla. Tultaessa 1990-luvulle alkoi kaikista esteitä huolimatta muodostua tiimiäytävää työtapa. Taustalla lienee vaikuttamassa kasvatuskäsityksen muuttuminen kokonaisvaltaisemmaksi. Perinteinen käsitys tiedon siirtämisestä korvautui käsityksellä tiedon yhteisestä luomisesta.

Toisaalta taas lastentarhanopettajat ovat joutuneet taistelemaan esiopetuksen tiimoilta luokanopettajien kanssa. Koulun ja päivähoiton välinen

yhteistyö ja työnjako on ollut keskustelun kohteena jo kauan. Ilmassa on ollut kysymys siitä kumpi ammattiryhmä on pätevämpi antamaan esiopetusta. Taistelut on onneksi usein käyty ammattijärjestöjen tasolla, mutta yleinen ilmapiiri ei ole voinut olla vaikuttamatta opettajien työhön ja sen kokemiseen niin kouluissa kuin päiväkodeissakin. Esiopetuksen toteuttamisesta joko kouluissa tai päiväkodeissa keskustellaan edelleen. Keskustelu alkoi jo 1970-luvun alussa (Åsvik 1999, 95–99). Käytännössä esiopetusta järjestetään tällä hetkellä molemmissa yksiköissä. Karila ja Nummenmaa (2001, 148) toteavat, että esiopetuksen toteuttaminen on haaste myös moniammatillisuuden näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen kuntaorganisaatiossa päivähoito huolehti esiopetuksesta eli käytännössä lastentarhanopettajat toteuttavat kunnan esiopetuksen sekä kouluissa että päiväkodeissa. Päivähoidossa on esiopetusta toteutettu jo vuosikausia esikoulun, ”eskarin”, nimellä. Esiopetus toimii jatkumona päivähoidosta edelleen kouluun. Haring (2003) näkee esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun olevan yhteydessä tämän jatkumon toteutumiselle. Esiopetusta tai päivähoitoa ei tule kuitenkaan pitää vain kouluun valmistautumisena (ks. esim. Härkönen 2002a, 27). Hujala (2002, 8 ja 26) toivoo yhteistä keskustelua näiden kahden tahon välillä esiopetuksen yhteisestä kehittämisestä. Tätä keskustelua on toki käytykin. Keskustelua on lähinnä käyty esi- ja alkuopetuksen järjestämisestä ja kehittämisestä hallinnollisesti yhteneväksi (ks. mm. Puhakka 2002).

Päiväkotien kasvatusta- ja opetustyössä on tapahtunut muutos, jota voidaan kuvailla seuraavasti. Aiemmin 1980-luvulle saakka kasvatustavoitteet asetettiin koko ryhmälle eikä niiden toteutumista arvioitu kovin systemaattisesti. Toiminnan suunnittelu perustui toimintatuokioihin, jotka oli suunnattu koko päiväkotiryhmälle ja suunnittelun toteutti päiväkodin henkilökunta. 1990-luvulla tapahtui lapsikeskeisyyden renessanssi ja nykyään kasvatustavoitteet asetetaan jokaiselle lapselle henkilökohtaisesti. Päivähoidossakin puhutaan HOPS:ista eli henkilökohtaisista opetussuunnitelmista. Arvioinnista on tullut keskeistä. Nykyään toimintatuokioiden sijaan suunnitellaan koko oppimisympäristöä ja suunnitteluun on otettu mukaan henkilökunnan lisäksi myös lapset ja vanhemmat. Nykyään päiväkodeissa pystytään ottamaan paremmin lasten henkilökohtaiset tarpeet huomioon ja suunnittelemaan toimintaa yksilöllisemmin sen mukaan. (Ks. Niiranen & Kinos 2001, 58–81; ks. myös Kokljuschkin 2001, 25.) Niirasen ja Kinoksen (2001, 75) mukaan päiväkotien uutta toimintakulttuuria on nimetty lapsikeskeiseksi tai lapsilähtöiseksi. Nimitykset ovat kuitenkin ongelmallisia uusien käytäntöjen kehittämisen välineitä ja jättävät monia kysymyksiä avoimeksi. Joka tapauksessa 1990-luvulta löytyy monia uuden pedagogisen ajattelun ituja: lasten

itsearviointi, portfolio, projektityöskentely, aktiivinen oppiminen, kuperkeikkakyyti ja satukeikka.

Lastentarhanopettajan työtehtäviin kuuluu päivähoidon kasvatus- ja opetustehtävät, jolloin he vastaavat päiväkotien kasvatustyöstä. Suurin osa työmarkkinoilla olevista lastentarhanopettajista työskentelee päiväkodeissa (Akavalaiset työmarkkinat... 2002, 64–65). Käytännössä lastentarhanopettajat vastaavat pitkälti koko kunnan päivähoidon kasvatustyöstä, koska he toimivat myös perhepäivähoidon ohjaajina ja näin koordinoivat perhepäivähoidonkin järjestämistä.

Päiväkotitoiminnan lisänä perhepäivähoito on yleisin hoitomuoto Suomessa. Usein kaikkein pienimmät hoitoa tarvitsevat lapset ovat perhepäivähoitossa. (Alho-Kivi 1998, 51.) Perhepäivähoitajat työskentelevät työsuhhteessa kuntaan, mutta muodostavat oman ryhmänsä kunnallisessa päivähoitossa. He voivat toimia joko omassa kodissaan tai ryhmäperhepäivähoitokodeissa (ks. lisää Väisänen 1997, 19), jolloin kaksi tai kolme hoitoryhmää toimii yhdessä. Tämän tutkimuksen kuntaorganisaatiossa perhepäivähoitoa tarjotaan viidessä eri yksikössä ryhmäperhepäivähoitona ja yksityisissä kodeissa (tilanne vuonna 1998).

Perhepäivähoito eroaa päiväkotitoiminnasta. Perhepäivähoitossa suurin osa toiminnoista perustuu perushoittoon ja kasvatustoiminta muistuttaa kodeissa tapahtuvaa hoitoa, kasvatusta ja opettamista. (Alho-Kivi 1998, 52.) Perhepäivähoitajalta vaaditaan lastenhoitotaitoja, myönteistä kasvatusasennetta, taitoa tehdä kotitaloustöitä, suunnittelutaitoja, yhteistyökykyä, avoimuutta sekä tietoa ja kokemusta kasvatustyöstä. Lisäksi ryhmäperhepäivähoitokodissa työskentelevältä vaaditaan toisen työntekijän huomioonottamista, yhteistyö- ja tiimityötaitoja. (Väisänen 1997, 53–54.) Perhepäivähoitaja on myös varhaiskasvattaja.

Päivähoitoon kohdistuu erilaisia kehittämistarpeita ja -paineita. On esitetty toivomus, että perhepäivähoitajien koulutus ja ammatillisuus saataisiin kehittämisen kohteeksi. (Ks. mm. Parrila 2002, 174.) Vaikka päiväkodeissa on yhteistoiminnallisuudelle hyvää perustaa, yhteisöllisempää toimintakulttuuria on kehittämishankkein kaivattu myös päiväkoteihin. Tiimityö soveltuu päiväkoteihin hyvin, koska toiminta siellä jo tapahtuu moniammatillisissa ryhmissä. (Kiesiläinen 2001, 266.) Tiimityö edellyttää kyvykkyyttä yhteiseen toimintaan ryhmässä. Tämän moniammatillisen ryhmän yhteisen toiminnan tuloksena on päiväkotiryhmän toimintakulttuuri. (Karila 2001, 272.)

Johtamisen kysymykset koskettavat myös päivähoitokeskustelua. Keskinen (1999, 18) toteaa, ettei päiväkotien johtamiseen ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Päiväkodeissa johtajina toimivat lastentarhanopettajat, joiden kasvatukseen ja opetukseen painottuvaan koulutukseen ei ole sisällytetty

juurikaan johtamisen taitojen opiskelua. Kasvattajataitoja Keskinen pitää varsin erilaisina kuin johtamisen taitoja. Päiväkoti työympäristönä on naisvaltainen ja johtotehtävissäkin ovat usein naiset. Vähitellen on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota naisten johtamistapoihin ja -taitoihin (ks. mm. Aaltio-Marjosola 2001; Scrivens 2002). Nivala (2002) puhuu kontekstuaalisesta johtajuuden mallista. Malli on jonkinlainen kehys tarkastella johtajuutta ja näyttää asiat, jotka varhaiskasvatuksessa liittyvät johtajuuteen ja johtamiseen. Päiväkodissa tai yleisemmin varhaiskasvatuksessa johtamiseen liittyvät kiinteästi myös lapset ja heidän vanhempansa. Kontekstuaalisen johtajuusmallin ydin on myös varhaiskasvatuksen sisällössä.

Olen käsitellyt tässä koulun ja päivähoiton toimintakulttuureita. Osin ne eroavat toisistaan ja osin ne ovat samanlaisia. Molemmissa kasvattaja tekee työtään omalla persoonallaan ja työ vaatii kokonaisvaltaista sitoutumista. Sekä koulussa että päivähoitossa korostuvat yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, ollaanhan ihmisten kanssa jatkuvasti tekemisissä. Lisäksi molemmissa toimintakulttuureissa pyritään nykyään kehittämään yhä parempia yhteistoinnallisuuden muotoja. Eroina voin mainita, että kun koulussa yksi ammattiryhmä, opettajat, on ikään kuin muita keskeisemmässä asemassa, päiväkodeissa lapsiryhmän kanssa työskentelee monenlaisen koulutuksen omaavia työntekijöitä (moniammatillisuus). He kaikki toteuttavat kasvatustehtävää, vaikka ainakin päiväkodeissa kasvatusvastuu on usein opettajalla. Lisäksi vaikka kasvatustehtävä myös koulussa on tärkeä ja nykyään yhä enenevässä määrin, on sen toiminta kuitenkin perinteisesti perustunut opetukseen, kun taas päivähoito on perustunut enemmänkin vanhempien työssäkäynnin aiheuttamaan päivähoiton tarpeeseen. Tosin muutostahan tähän on tullut ja on tulossa. (Ks. esim. Alasuutari 2003; Puhakka 2002.) Koulu ja päivähoito kuuluvat yhdessä suurempaan kokonaisuuteen kuntaorganisaatioon.

2.3 Kuntaorganisaatio työpaikkana

Kuntaorganisaatiot työllistävät Suomessa joka neljännen palkansaajan. Kaikista palkansaajista 37 % naisista ja 12 % miehistä työskentelee kuntien palveluksessa. (Heiskanen 2001, 21.) Koulu ja päivähoito ovat osa kunnan järjestämiä peruspalveluja. Näiden ohella kunnissa on sosiaali- ja terveyspalveluita, teknisiä palveluita sekä muita palveluja tuottavia toimialoja. Näiden toimialojen henkilöstö on itsekin kunnallisten palveluiden käyttäjiä. Kuntaorganisaatio on siis monialainen, multiorganisaatio.

Kunnilla on vapauksia palveluidensa järjestämisessä. Tutkimuksen kuntaorganisaatioissa päivähoito ja varhaiskasvatus ovat osa koulutoimea hallinnollisesti. Kunnassa varhaiskasvatus, päivähoito ja esiopetus ovat kuuluneet koulutuslautakunnan alaisuuteen vuoden 1996 alusta lähtien. Tämä poikkeaa siitä miten useimmat kunnat ovat päivähoidon hallinnollisesti järjestäneet. Perinteisesti päivähoito liitetään sosiaalipalveluihin, kuten tässäkin kunnassa aiemmin tapahtui.

Kuntaorganisaatiolla on toisaalta vaatimus olla tehokas ja ottaa taloudelliset tekijät huomioon kuten yksityisen sektorin palveluissa, mutta toisaalta kunta tarjoaa ja järjestää palveluja poliittisiin päätöksiin nojaten. Kuntaorganisaatio on myös poliittinen organisaatio ja tästä syystä kaksoisjohdettu organisaatio (Ks. Leväsvirta 1999, 99–100.)

Kuntahallinto on ollut hyvinvointivaltion kehittymisen edellytys, mutta kunnan roolikin on muuttumassa (Anttiroiko 2001, 284). Puhutaan hyvinvointivaltion ja -yhteiskunnan kriisistä (ks. esim. Rajala 2001; Välimäki 1999). Kunnissa tehdyt ratkaisut vaikuttavat aina myös henkilöstöön. Kunnissa on toteutettu monenlaisia muutoksia ja yhtenä suurimmista ovat henkilöstöön kohdistuneet säästötoimenpiteet, joita he ovat joutuneet kohtaamaan kaikilla kunnan toimialoilla. Näitä on usein perusteltu tehokkuuden lisäämisellä. (Ks. Rajala 2001.) Vaikka hyvinvointiyhteiskuntaa puretaan tai järjkeistetään ja kuntien hallintoa kevennetään, henkilöstöä eli ihmistä tarvitaan aina. Kuntaorganisaatiot ovat ja pysyvät. Ne eivät yksityisen sektorin yritysten tapaan häviä markkinoilta, vaikka tekisivätkin tappiota yrittäessään vastata ympäristön asettamiin vaatimuksiin (Leväsvirta 1999, 98).

Kunnalliset organisaatiot ovat perinteisesti olleet varsin byrokraattisia ja niitä on kutsuttukin metaforisesti byrokratioiksi. Puhutaan byrokratian rattaista, jolla luodaan mielikuvaa konemaisesti toimivasta organisaatiosta. Ympäristön muutokset ovat aiheuttaneet sen, että kunnallisen organisaation on ollut aika tarkastaa toimintaansa ja uudelleen orientoitua kohtaamaan ympäristön ja yhteiskunnan uudet vaatimukset. Kuntasektorilla 1990-luvun taloudellinen lama aiheutti paljon uudistustarpeita, jotka aluksi koskivat hallinnollisia rakenteita sekä järjestelmiä ja toteutuivat monesti säästötoimenpiteinä. Myös toimintaa pyrittiin järjkeistämään ja muuttamaan. (Ks. Helakorpi 2001b; Rajala 2001.) Taloudelliset paineet ovat pakottaneet kuntia tarkistamaan toimintaansa ja varsinkin tehottomat toiminnat ovat joutuneet tarkastelun kohteeksi (Leväsvirta 1999, 100). Mutta miten arvioida sellaisia kunnan tarjoamia palveluita, joita on mahdotonta asettaa tehokkuuden tai tulokellisuuden tiukkoihin raameihin, kuten on kasvatus- tai hoitotyössä?

Laman ja säästötoimenpiteiden alkaessa 1990-luvun alussa työpaikoilla joustettiin ja ilmassa leijui toivo siitä, että tilanne paranee ja menetetyt henkilöstöresurssit saadaan takaisin. Esimerkiksi päiväkodeissa työtä tehtiin jopa laillisuuden rajamailla, kun henkilökuntaa oli liian vähän lapsiryhmän kokoon nähden. Lama-aikojen joustaminen ilmenee edelleen päiväkotityössä varsin mielenkiintoisessa yhteydessä. Karila ja Nummenmaa (2001, 59–60) havaitsivat tutkiessaan päiväkodin henkilöstön ammatillisen osaamisen vahvuusalueita, että henkilökohtaisista ominaisuuksista nämä mainitsivat useimmin joustavuuden. Joustavuus on toki hyvä ominaisuus, kun kanssatyöntekijä on sairas tai muuten poissa, mutta kysymys kuuluu, että miksi joustavuutta on alettu pitää hyvänä ominaisuutena, eikä sen sijaan ole vaadittu muutoksia työolosuhteisiin ja kieltäytytty jatkuvasta joustamisesta. Näkemykseni mukaan 2000-luvulla edelleen joudutaan joustamaan säästövelvoitteiden edessä.

Kaiken kaikkiaan julkisen kunnallisen organisaation palvelut ovat aina olleet erilaisia kuin yksityisen sektorin kaupalliset palvelut (Kasvio 1994, 74). Julkisella sektorilla työskentelee paljon naisia. Kunta on varsin naisvaltainen työorganisaatio. Naisia kaikista työntekijöistä kunta-alalla on 76 % (Heiskanen 2001, 22). Koulun ja päivähoidon henkilöstöstä suurin osa on naisia samoin on sosiaali- ja terveystalouden lait. Nämä alueet ovat olleetkin kunnallisen organisaation suurimmat työllistäjät (Kasvio 1994, 72).

Yhteiskunnassa yleensäkin työt ovat jakaantuneet niin, että naiset hoitavat sekä kasvattavat ja miehet ovat teknisissä tehtävissä. Ammatissa toimivista lastentarhanopettajista koko maan tasolla 96 % on naisia (Akavalaiset työmarkkinat 2003, 60). Kaikista koulujen opettajista (sisältäen myös valtion palveluksessa olevat opettajat, esim. yliopistojen opettajat) puolestaan naisia on 68 % ja miehiä 32 % (Akavalaiset työmarkkinat 2003, 63). Koulutusalatkin ovat eriytyneet naisten hakeutuessa opetus- ja hoitoalalle ja miesten teknisille aloille, vaikkakin teknistieteellisessä koulutuksessa naisten osuus on vähitellen lisääntymässä. Organisaatioiden tasolla miehet ovat yleensä olleet johtotasolla ja naiset hierarkian alimmilla portilla, mutta naisjohtajien määrä on ollut kasvussa. Työelämä on sukupuolen mukaan eriytynyt niin ammatillisesti kuin hierarkkisesti. (Ks. Aaltio-Marjosola 2001; Kinnunen & Korvajärvi 1996; Korvajärvi 1998b, 54.) Julkisen sektorin naisvaltaisuus ei ole vain suomalainen ilmiö, näin on koko Skandinavian alueella (ks. Alvenson & Billing 2000).

Kyse ei ole pelkästään siitä, että työt yhteiskunnassa tai kunnallisessa organisaatiossa jakautuvat naisten ja miesten töihin. Gherardin (1995, 11) mukaan sukupuolisuus näyttäytyy hyvin vahvana organisaatioissa sekä fyy-

sisessä ympäristössä että kielessä. Tällä Gherardi tarkoittaa sitä, että kun tutkija tulee ensimmäistä kertaa jollekin työpaikalle, hän näkee heti millainen kulttuuri työympäristössä vallitsee eli liikutaanko feminiinisessä vai maskuliinisessa ympäristössä. Mutta miten kunnallisessa organisaatiossa? Näyttätyykö sukupuoli kunnallisen organisaation työpaikoilla ja miten?

Tutkimuksia siitä, kuinka sukupuoli näyttätyy kunnallisessa organisaatiossa, ei ole tehty. Korvajärvi (1998a; 1998b) on tutkinut toimihenkilötyötä ja mukana on ollut myös kuntia työpaikkoina. Sukupuoli näyttätyy palkkapolitiikassa sekä töiden ja ammattien arvostuksessa, mutta ei niinkään tavallisessa arkityössä. Korvajärvi on tutkimuksissaan havainnut, että toimihenkilöt näkevät sukupuolen ristiriitana lähinnä yhteiskunnan tasolla. Naisten ja miesten eroja etsitään koulutuseroista, naisten toiminnasta ja tasa-arvolaista. Työpaikoilla ei sukupuolta nähdä mitenkään erottelevana. Sukupuoli näyttätyy pikemminkin työtavoissa ja -tyyleissä. Työpaikoilla vallitsee Korvajärven tutkimuksen mukaan eräänlainen harmonia, jollaista ihmiset pyrkivät jokapäiväisessä työssään löytämään. Monikaan ei halua tuoda työn arkipäivään keskustelua naisten ja miesten töiden arvostamisesta yhteiskunnassa tai palkkauksessa. Työ tehdään työpaikoilla ja ammattijärjestöt huolehtikoon palkkauskeskusteluista. (Ks. myös Korvajärvi & Lehto 2000.)

Sukupuolta kuitenkin tuotetaan jatkuvasti työpaikoilla ja organisaatioissa. Jos sukupuoli ei näy fyysisessä ympäristössä, se ainakin näkyy kielessä ja mielessä. Mutta nämä käytännöt eivät välttämättä kiinnity naisiin tai miehiin vaan työkulttuuriin. Sukupuoli näyttää liittyvän johonkin muuhun kuin arkiiseen työntekoon. Se liittyy yleensä naisten ja miesten aseisiin organisaatioissa ja tapoihin, joilla asemia organisaatioissa tuotetaan. (Korvajärvi 1998a; 1998b; Korvajärvi & Lehto 2000.)

Kunnallisen organisaation ja sukupuolen suhteita voidaan tarkastella myös työelämän muutosten kautta. Korvajärven (1998a; 1998b) mukaan julkisella sektorilla 1980-luvulla naisten sosiaalisia taitoja arvostettiin ja pyrittiin harmoniaan työyhteisöissä. Naiset loivat omaa tilaansa byrokraattisen organisaation sisällä. Organisaatioiden rakenteelliset muutokset ovat vaikuttaneet työkulttuuriin. Määrälliset tehokkuustavoitteet ovat tulleet julkisiin palveluihin ja nämä ovat Korvajärven mukaan muuntaneet sosiaaliset taidot henkilökohtaisiksi esityksiksi. Työn sukupuolistavat käytännöt muuttuvat työn muutoksen kanssa. Naisia ja miehiä ei tule pelkästään tarkastella erillisinä ryhminä työpaikoilla. Sukupuolten sisällä eroja lienee enemmän kuin sukupuolten välillä. Ammattien naisistumisesta seurausta työelämälle on se, että johtamiseen ja organisaatiokulttuuriin tulee muutoksia (Aaltio-Marjosola 2001).

Tämä kaikki liittyy naisen työn arvostamiseen ja siihen, miten kunnallista organisaatiota arvostetaan naisvaltaisena työn ympäristönä. Yhteiskunnan muuttuessa naiset alkavat siirtyä perinteisesti miehisiin pidetyille alueille työelämässä ja miehet puolestaan naisten alueelle myös hoito- ja kasvatustehtäviin. Mutta jos työtä arvotetaan vain siitä näkökulmasta, että se on joko naisen tai miehen työtä, ollaan väärällä tiellä. Työelämää on tarkasteltava monenlaisten erilaisten ihmisten työkenttänä, jossa sukupuolella on toki merkityksensä. Lisäksi on muistettava, ettei naisvaltaisuus ole mikään kunnallisen organisaation kynnyksikysymys eli kuten Alvesson ja Billing (2000, 16) toteavat, että jos mihin tahansa organisaatioon menisi yhtäkkiä suuri joukko naisia työhön, siinä olisi kysymys sukupuolen rekonstruktiosta, uudelleen tuottamisesta.

Säästöpainneissa on ollut toimintaa pakko uudelleen arvioida ja etsiä uusia vaihtoehtoja henkilöstön kehittämiseen. Toisaalta kunnissa taloutta on sopeutettu muuttuvaan tilanteeseen ja toisaalta samaan aikaan on muutettu toimintatapoja. (Ks. Vanhalakka-Ruoho 2000.) Kunnissa lähdettiin kokeilemaan ja toteuttamaan erilaisia organisaatiojärjestelyitä ja sitouduttiin pitkänkin aikavälin kehittämistoimintaan (Rajala 2001, 225). Yhtenä kehittämismalleista tuotiin oppivan organisaation kulttuuria kunnallisiin organisaatioihin 1990-luvulla. Helakorven (2001a, 13) mukaan yksityisellä sektorilla organisaatioiden kehittäminen oppiviksi organisaatioiksi tai oppivaan suuntaan on ollut helpompaa kuin julkisen sektorin organisaatioissa, kuten kunta-sektorilla. Julkisen sektorin muutokset vaativat enemmän aikaa. Osaltaan tähän on vaikuttanut edelläkin mainittu kunnallisen organisaation byrokraattisuus. Oppivan organisaation ajatukseen liittyy myös organisaation hierarkian madaltaminen.

Oppiva organisaatio -käsitteen voi ajatella viittaavan organisaation rakenteeseen, kun taas organisaation oppiminen kuvaisi toimintaa, jota organisaatiossa tapahtuu (ks. Tsang 1997). Organisaatiot eivät sinänsä opi mitään, ihmiset oppivat. Oppimisen organisaatiossa voi käsittää muutoksena tiedoissa, taidoissa ja sitä kautta toiminnoissa. Jotta oppimisesta tulee organisaation oppimista, on se jaettava. Vaikeaksi opitun jakamisen tekee se, että opittu on usein hiljaista tietoa. (Ks. Keating, Robinson & Clemson 1996; Varila 1999.) Hiljainen tieto ohjaa käyttäytymistä, mutta ei ole heti valmiina tarkasteltavaksi. Se on yksilöllistä ja siitä voidaan saada tietoista. Hiljainen tieto on vuorovaikutuksessa formaalin tietoisen tiedon kanssa. Organisaatiot eivät yleensä tunnista hiljaista tietoaan, koska ihmiset käyttävät sitä eri tavoilla. Hiljainen tieto saavutetaan suurimmaksi osaksi kokemusten kautta. (Sternberg 1999, 231–233; ks. myös Argyris 1999; Hatsopoulos & Hatsopoulos 1999.)

Kunnallista organisaatiota voidaan tarkastella 2000-luvulla tietointensiivisyyden näkökulmasta. Puhutaan tietointensiivisistä organisaatioista, joissa eri alojen ja erilaisen koulutuksen saaneet asiantuntijat työskentelevät. Riippuen määritelmästä ja katsojan näkökulmasta, voidaan tietointensiivisyyteen liittää monia asioita. Tietointensiivisen työn määritelmässä on yksinkertaisimmillaan kysymys informaation vastaanottamisesta ja sen tuottamisesta nykyistä teknologiaa hyväksi käyttäen (ks. Alvesson 1993b, 997; Korvajärvi & Lehto 2000, 206–207). Tietointensiivinen organisaatio tai yhteisö tuottaa tuloksia asiantuntemuksensa avulla. Kunta-alalla työskentelee paljon asiantuntijoita, jotka tekevät työtä kielen avulla. Tietointensiivisyyden käsitteeseen liittyy myös se, ettei voida määrittellä kenellä on eniten tietoa tai millaista tämä tieto on. (Ks. Alvesson 1993b; 2000.) Kunnallisen alan työntekijöillä, ammatin katsomatta, on paljon koulutuksen ja kokemuksen mukanaan tuomaa tietoa ja taitoa. Sitä on vain vaikea saattaa kielelliseen muotoon.

Kuntien palveluita markkinoidaan, tuotetaan ja kehitetään yhä enemmän tietoverkoissa. Näiden palvelujen tulisi helpottaa kunnan työntekijöiden työtä ja kuntalaisten palvelujen saatavuutta. Anttiroiko (2001, 293) uskoo tämän kehityksen jatkuvan. Kysymys lieneekin siitä, miten nämä palvelut järjestetään ja toteutetaan. Kun tehdään työtä ihmisten kanssa, palvelujen takana on ihminen. Kasvatustyöhön voi toki liittää tietointensiivisen työn leiman, koska suunnittelutyötä tehdään myös paljon työpaikasta riippumatta (opettajat). Nykyään puhutaan myös esimerkiksi verkostokouluista ja verkostoyliopistoista.

Kun tarkastellaan tietointensiivisyyttä siitä näkökulmasta, että työ on jatkuvaa muutosprosessia, jossa vähitellen työ muuttuu tieto- ja osaamispainotteiseksi, voidaan tarkastella kunnallista organisaatiota ja sen yhteisöjä henkilöstön muodostamana asiantuntijaorganisaationa. Tällöin jokaisella on tärkeä tehtävä työn kehittyessä tietointensiiviseen suuntaan. (Ks. Alvesson 1993b; 2000; Korvajärvi & Lehto 2000.)

Tietointensiivisyys liittyy siihen, että yhteiskunta elää tietoyhteiskunnan aikaa. Miten kunnat vastaavat tietoyhteiskunnan ja vastaavasti tietointensiivisyyden haasteisiin? Anttiroiko (2001, 302–306) huomauttaa, että Suomi on tietoverkkojen hyödyntämisessä kärkimaita myös kuntien osalta. Hän esittää myös kehityksen 2000-luvun edetessä johtavan yhä enemmän virtuaalikuntien ja alueverkkojen syntyymiseen. Kuntaorganisaation muutos heijastaa suurempaa yhteiskunnallista muutosta, puhutaan siirtymisestä informaatioyhteiskuntaan tai postmoderniin aikaan.

3 Organisaatiotutkimuksen suunnanottoja

Koulun ja päivähoidon sekä kunnallisen organisaation työn ja kulttuurin kokemat muutokset heijastavat koko yhteiskunnan kokemia muutoksia. Puhutaan postmodernista tai jälkimodernista ajasta, jolla viitataan nykyajan jatkuvaan ja moninaiseen muutokseen, ennakoimattomuuteen ja yllätyksellisyyteen. Organisaatiot kiinnostavat tutkijoita niiden muutosten takia, jotka näkyvät niin rakenteissa, toiminnoissa kuin organisaation kielessä ja kulttuurissa. Organisaatiotutkimus on laajentunut monelle tieteenalalle sekä monimuotoistunut.

Organisaatiotutkimusta hahmotettaessa huomio kiinnittyy eri aikakausina hallinneisiin suuntauksiin kuten klassisiin organisaatioteorioihin, ihmissuhdekoulukunnan näkemyksiin tai organisaation ja sen ympäristön suhteesta kiinnostuneisiin näkökulmiin (lisää mm. Juuti 1999a; Kasvio 1990; Sarala 1988; Scott 1987). Organisaation johtamisen näkökulmasta 1970-luvulla tutkittiin henkilöstöhallintoa ja 1980-luvulla tulosjohtamista (lisää mm. Juuti & Heinonen 1998). Oppiva organisaatio ja organisaation oppiminen olivat 1990-luvulla keskeisiä painoalueita. 2000-luvulla keskustelua käydään organisaatioiden kehittämisestä sekä eri tyyppisten organisaatioiden johtamisesta ja johtamiskulttuureista.

Hatch (1997, 5) jakaa yksinkertaistaen organisaatioteoriat kautta aikojen neljään osaan: klassiset, modernit, symbolis-tulkinnalliset ja postmodernit. Nämä ovat näkökulmia organisaatioihin. Klassinen näkökulma tuli tutkimukseen 1900-luvun alussa ja siihen vaikuttaneita tutkimussuuntia ovat sosiologia, tekniikan tutkimukset, taloustiede ja poliittinen tiede. Noin 1950-luvulta lähtien siirryttiin moderniin organisaationäkökulmaan. Symbolis-tulkinnallisen (tai tulkinnallissymbolisen) näkökulman Hatch sijoittaa alkaneeksi 1980-luvulla. Siihen vaikuttivat ainakin kielitiede, semiotiikka ja kulttuuriantropologia. Postmoderni näkökulma on tullut organisaatiotutkimukseen 1990-luvulla. Tutkimussuunnista tähän aikaan liitetään kulttuuri-tutkimus, kirjallisuustiede ja poststrukturalismi. Tämän aikakauden teoreetikoita ovat ainakin Foucault, Derrida, Lyotard ja Baudrillard. Tutkimussuuntien erottaminen eri näkökulmiksi ei ole näin suoraviivaista ja selkeää. Osittain näkökulmat ovat myös päällekkäisiä ja ristikkäisiä. (Ks. myös Alvesson & Deetz 1997, 192.)

Organisaatiokulttuurin tutkimus on yksi organisaatiotutkimuksen alueista. Organisaatiokulttuurin tutkimusalue on hyvin laaja ja kattavaa alueen

jäsennystä on melkein mahdoton antaa. Tässä tutkimuksessa en varsinaisesti tutki organisaation kulttuuria, mutta oletuksenani on, että metaforat sijaitsevat organisaation kulttuurin alueella ja mahdollisesti kertovat siitä jotain oleellista. Organisaatiokulttuurinäkökulma toimii tutkimukseni viitekehystenä.

3.1 Suuresta kertomuksesta pieniin tarinoihin

Tarkasteltaessa tätä yhteiskunnallista aikaa voidaan puhua postmodernista ajasta, myöhäismodernista ajasta, informaatioyhteiskunnasta tai tietoyhteiskunnasta. Merkittäviä muutoksia yhteiskunnassa ovat työn muuttuminen, tarvittavan tiedon muuttuminen, muutoksen nopeuden jatkuva kiihtyminen ja muutoksista päättävien ihmisten erilaisuus. Postmodernista on alettu puhua aikana modernin jälkeen (Bauman 1992, 187; Gephart, Boje & Thatchenkery 1996, 2; Gephart 1996, 22 ja 33; Hassard 1996, 59; Kvale 1992, 32; Raunio 1999, 60; ks. myös Helakorpi, Juuti ja Niemi 1996, 12).

Moderni aika sai alkunsa renessanssista ja sitä kutsuttiin tieteen ja edistyksen ajaksi. Modernissa ajassa korostuivat ihmisen järki sekä rationaalisuus ja ihminen hankki identiteettinsä suoritusten kautta. Kvalen (1992, 32) mukaan keskustelua on herättänyt se, onko postmoderni aika modernin hajottaja vai sen jatke. Bauman (1992, 188) toteaa, että postmoderni ei ole mikään 'moderni kriisissä' -aikakausi, eikä sitä voi myöskään määritellä modernin negaatioksi. Se on jotain aivan omaansa, itseuudistuva ja itseään vahvistava aika. Juuti ja Heinonen (1998, 82) toteavat, että postmodernia maailmaa voidaan kuvata eräänlaisena keinomaailmana, jossa ympäristö on koko ajan muutoksessa. Ihmiset elävät näiden muutosten keskellä ja rakentavat identiteettiään vuorovaikutuksessa tämän muuttuvan ympäristön kanssa. Kun modernissa menttiin kohti jotain tiettyä suuntaa, postmodernissa hyväksytään jatkumattomuus. Postmoderni on jatkuvasti muuttuvia tapahtumia, pirstaleisia minuuksia ja alati muuttuvia ideoita. (Bauman 1992, 188; Montagna 1997, 125–130; ks. lisäksi Cooper & Burrell 1988.)

Käsitteenä 'postmoderni' otettiin käyttöön ensin 1950–60-lukujen arkkitehtuurissa, kirjallisuuskritiikissä ja sosiologiassa, pääasiassa Yhdysvalloissa. Postmodernista ajasta puhuivat 1970-luvulla ensimmäisenä ranskalaiset filosofit ja yleisemmän huomion kohteeksi postmoderni tuli 1980-luvulla. (Kvale 1992, 31.) Postmoderni voidaan käsittää myös taiteellisena tai kulttuurisena tyylinä (Gephart ym. 1996, 2). Sosiologiseen postmodernin käsitteeseen ovat vaikuttaneet ranskalainen poststrukturalismi sekä amerikkalainen kulttuurintutkimus (Hatch 1997, 43; Jallinoja 1996, 32).

Ei ole olemassa yhteisymmärrystä siitä, mitä moderni (tai modernismi) ja postmoderni (tai postmodernismi) merkitsevät. Postmoderni voidaan käsitellä aikakausinäkökulman tai taiteellisen tyylin ohella myös teoreettisena olemuksena tai näkökulmana. Tällä viitataan siihen, että postmoderni on epistemologia. (Alvesson 1995, 1052; Alvesson & Berg 1992, 216; Hassard 1996, 59.) Postmodernin käsitäminen epistemologiana heijastaa poststrukturalistisen filosofian kehitystä (Boje, Fitzgibbons & Steingard 1996, 63). Kun tieteen tehtävänä aiemmin ajateltiin olevan objektiivisen todellisuuden etsiminen, postmoderni tavallaan hylkää objektiivisen maailman käsitteen (Hassard 1996, 46–47; Kvale 1992, 32; Raunio 1999, 60). Tutkimus käsitetään pikemminkin todellisuutta tuottavana sosiaalisena käytäntönä (ks. lisää Usher 1997). Maailmamme rakentuu (konstruoituu) kielestä, joka on jatkuvasti muutoksessa. Voimme tuntea maailman kielen kautta. Todellisuuden etsimisen sijaan keskitytään näkökulmallisen todellisuuden sosiaaliseen ja kielelliseen konstruktion. (Alvesson 1995, 1057; Hassard 1996, 47; Kvale 1992, 33.)

Alvessonin ja Deetzin (1997, 205–209) mukaan ajatellessamme postmodernia filosofiana, voidaan painottaa seuraavia ajatuksia. Ensinnäkin postmoderni kasvoi ranskalaisesta strukturalismista, joten kielellinen käänne eli ajatus todellisuuden sosiaalisesta ja kielellisestä konstruimisesta, otetaan vakavasti. Diskurssit ja tekstuaalisuus ovat näkökulmassa keskeisiä. Toisena ajatuksena on fragmentoituneet identiteetit eli hylätään autonominen ja itse-määräävä subjekti. Kolmanneksi postmodernissa ei ole suurta kertomusta, eikä myöskään perinteistä perustaa tutkimukselle. Viimeiseksi vallan käsite postmoderneissa kirjoituksissa on aivan toinen kuin muissa organisaatiota koskevissa kirjoituksissa. Valta sijaitsee diskursseissa eli niissä tavoissa, joilla tuotetaan sosiaalista todellisuutta.

Poststrukturalistiseen filosofiaan sekä postmoderniin liitetään myös Michel Foucault'n nimi. Tosin Foucault ei halunnut itse määrittää itseään kuulumaan minkään tietyn suunnan tai lähestymistavan alle. Minäkään en haluaisi kategorisoida Foucault'a sen enempää kuin ketään muutakaan mihinkään tiettyyn luokkaan tai suuntaan. Hänen tuotantoaan on kuitenkin yritetty analysoida ja julkituoda ainakin kahden eri vaiheen tai kauden kautta: tiedonarkeologia ja vallangenealogia. (Ks. Burrell 1988, 224–225; Husa 1999, 59.) Tässä luvussa puhun hetken foucault'laisesta vallan käsitteestä, johon liittyvät valta, tieto ja ruumis. Diskurssin käsitteeseen palaan luvussa 4.1.

Foucault'n vallan käsite poikkeaa klassisesta valtakäsityksestä ainakin siinä, ettei valta ole valtaa jonkun toisen yli. Valta kulkee pikemminkin ristiin rastiin, limikkäin ja päällekkäin. (Husa 1999, 72.) Foucault puhuu vallan harjoittamisesta, ei omistamisesta. Hän on kiinnostunut vallasta ja valtasuh-

teista vuorovaikutusmuotoina. Hän on ollut kiinnostuneempi siitä, mitä valtasuhteet tekevät ihmisille kuin siitä, miksi ihmiset manipuloivat toisiaan. Foucault’lle “*valta on koko sosiaalisen kentän kattava verkosto.*” (Kusch 1993, 108–114.) ‘*Tarkkailla ja rangaista*’ teoksessaan Foucault (2000, alkuperäinen *Surveiller et punir* vuodelta 1975) tutkii historiaa, tosin ei niinkään ajallisessa merkityksessä vaan siitä näkökulmasta, miten historia auttaa ymmärtämään nykypäivää. Kurinpitovaltaa Foucault käsittelee koulun, sairaalan ja vankilan kautta. Kurinpidollinen valta ei ole Foucault’lle pelkästään negatiivinen asia. Valta ei ole johtajan valtaa alaiseen vaan ihmisten vuorovaikutuksessa tapahtuvaa ja toteutettavaa valtaa. (Ks. myös Burrell 1988; 227–229; Juuti 2001, 110–114.)

Kvalen (1992, 32–35) mukaan postmoderni ei ole perusteellinen teoria tai edes filosofia, vaan nykyisen kulttuurin melko sekalaista sekä kirjavaa diagnoosia ja tulkintaa. Postmoderni ajattelu keskittyy heterogeenisiin kielipeleihin pikemminkin kuin tarkastelee keskusteluja kahden ihmisen välisinä dialogeina. Postmodernia maailmaa luonnehditaan jatkuvasti muuttuvina perspektiiveinä, joilla ei ole mitään tiettyä viitekehystä, vaan alati muuttuva horisontti. (Ks. myös Alvesson & Berg 1992, 215–226.)

Postmodernia on kritisoitu siitä, että monien todellisuuksien korostaminen voi aiheuttaa sen, etteivät yksilöt tiedä mikä on oikein ja parasta. Ja jos kaikki sosiaaliset todellisuudet olisivat yhtä tosia, vallitsisi anarkia ja epävarmuuden tila. (Ks. Montagna 1997, 131.) Alvesson (1995, 1047 ja 1055) on mennyt kritisoinnissaan niin pitkälle, että hänen mukaansa voitaisiin lopettaa kokonaan käsitteiden moderni ja postmoderni käyttö. Ainakin olisi syytä lopettaa termien lopullisten määritelmien etsiminen. Hän löytää postmodernikäsitteen ongelmaksi sen, että se viittaa laajaan alueeseen erilaisia asioita. Alvessonin mukaan tarvittaisiin sosiaalisen ja kulttuurisen alueen huolellista tutkimusta, jotta voitaisiin puhua postmodernista aikakautena. Ehkäpä tulevaisuudessa historiatutkimus valaisee meitä asiasta sitten jälkikäteen.

Miten moderni ja postmoderni näkyy organisaatiotutkimuksen alueella? Viimeisten 40 vuoden aikana organisaatiotutkimus on laajentunut monelle tieteenalalle. Kysymys on monialaisesta tutkimuksesta. (Ks. esim. Porter 1996.) Organisaatiotutkijat ovat olleet kiinnostuneita erilaisista asioista eri aikoina ja sen mukaan millainen käsitys organisaatioista on tuona aikana ollut vallalla. On tarkasteltu organisaation rakenteita, tuottavuutta, kehittämistä, johtamisen problematiikkaa tai organisaatioissa tehtävää työtä. Organisaatiotutkimuksessa näkyvät kulloinkin vallitsevat tieteenfilosofian paradigmat. Suomalaisessa kunnallistutkimuksessa alettiin 1990-luvulla pohdis-

kella yhä enemmän tieteenfilosofian ja paradigmakysymyksiä (Anttiroiko 1993, 125; Kasvio 1991, 3).

Tutkittaessa organisaation rakenteita puhutaan linjaorganisaatioista, tulosyksikköorganisaatioista, projektiorganisaatioista tai matriisiorganisaatioista sekä verkosto- ja virtuaaliorganisaatioista (ks. esim. Hall 1996; Juuti 1999a; Kasvio 1990; Morgan 1989; Sarala 1988). Organisaation kehittäminen on yksi suurimmista tutkimusalueista organisaatioita tarkasteltaessa. Organisaation kehittäminen 1960-luvulla kohdistui tiimeihin ja ryhmiin, 1970-luvulla kehitettiin työelämän laatua sekä johtamista ja 1980-luvulla kehittämiseen astuivat mukaan kulttuuriset ja valtaan liittyvät asiat. 1990-luvulla ja ainakin vielä 2000-luvun alkuvuosina kehittämisen haasteet ovat nousseet ympäristön ja yhteiskunnan nopeasta muuttumisesta. (Ks. lisää esim. Alvesson & Berg 1992; Auranen 2000b; Buharist 1998; Grieves 2000; Juuti 1999a; 1999b; Juuti & Heinonen 1998; Juuti & Lindström 1995; Kasvio 1990; Sarala 1988.)

Postmodernia organisaationäkemyistä voidaan hahmottaa kahden näkökulman historiallisen aikakauden ja teoreettisen viitekehyksen kautta. On sanottu (ks. mm. Boje ym. 1996, 63; Hassard 1996, 54), että parhaiten aikakausinäkökulmaa kuvaa Stewart Cleggin (1997) teos *'Modern Organizations'* (alkuperäinen teos vuodelta 1990). Postmoderneista organisaatioista alettiin puhua varsinaisesti vasta 1990-luvun alussa (Juuti 2001, 166). Clegg pitää postmodernia erilaisine organisaatiomuotoineen historiallisena ajanjaksona, joka on valmis ottamaan vastaan modernin yhteiskuntatieteen paradigmat, lähestymistavat ja metodit (ks. Weinstein & Weinstein 1998, 351). Clegg on väittänyt, että olisi mahdollista löytää postmoderneja organisaatioita ainakin Ruotsista ja Japanista. Häntä on pidetty postmodernin organisaatiokäsitteen luoja. (Ks. esim. Juuti 2001, 160; Willmott 1995, 35.)

Clegg (1997, 177–203) on vertaillut modernia ja postmodernia organisaatiota. Modernit organisaatiot ovat hänen mukaansa tyypillisesti byrokraatioita, mekaanisia valtarakenteita ja sellaisenaan jäykkiä. Postmodernit organisaatiot ovat puolestaan joustavarakenteisia. Modernissa organisaatiossa toiminnot ovat erikoistuneita ja keskittyneitä, kun postmodernissa organisaatiossa ne ovat pikemminkin hajautettuja. Modernin organisaation johtaminen perustuu vallankäyttöön ja epäluottamukseen, mutta postmodernissa organisaatiossa valta on organisaation jäsenillä ja johtajuus perustuu luottamukseen. Cleggin määrittely postmodernista organisaatiosta perustuu pitkälti organisaation rakenteisiin. Sanotaankin, ettei hän ole päässyt määrittelyssään irti modernin rationaliteetista (ks. esim. Juuti 2001, 170).

Hierarkkisia byrokraatiarakenteita puretaan ja ihannoidaan verkostomaisuutta ja virtuaalisuutta. Ympäristö asettaa vaatimuksia organisaatioille.

Nykyinen muuttuva toimintaympäristö on vaatinut organisaatioita muuttumaan. Hitaasti muuttuvassa ympäristössä menestyi byrokraattinen jäykkä ja hierarkkinen organisaatiomalli. Ympäristön muutokset vaativat organisaattiorakenteilta joustoa. (Juuti 1999a, 208–210.)

Pinchotin ja Pinchotin (1996, 13, 26 ja 51–58) mukaan byrokratiasta eroon pääseminen edellyttää rakenteen muuttamista sellaiseksi, että organisaation sisäiset suhteet ja viestintä ovat vapaata ja oikeudenmukaista. He käyttävät tästä toivottavasta organisaatiomallista nimitystä älykäs organisaatio. Siirryttäessä byrokratiasta älykkääseen organisaatioon on käskyketjut purettava ja muodostettava verkostoja. Verkosto muodostuu yksilöistä sekä ryhmistä ja toimii kuin organisaation aivot. Nykyään ei enää tarvita konemaisia byrokraatioita, koska ne ovat liian yksinkertaisia rakenteeltaan. Ne estävät työntekijöitä käyttämästä omia aivojaan tehtävien hoidossa. Työn luonne on muuttunut. Nykyään tehdään enemmän tietotyötä (vrt. tietointensiivisyys), jolloin työntekijä tietää työstään yleensä enemmän kuin esimies. Koneet hoitavat rutiinitehtäviä ja työntekijät voivat keskittyä luovaan työhön. Nykyään on paljon siirrytty yksintyöskentelystä tiimityöhön.

Barker (1993, 408–412) tarkastelee tutkimuksessaan sitä, kuinka organisaation kontrollijärjestelmä kehittyi muutoksessa, jossa hierarkkinen, byrokraattinen organisaatio pyrittiin muuttamaan itseohjautuviin tiimeihin perustuvaksi tiimiorganisaatioksi. Yleensä byrokraatioita halutaan muuttaa vapaammiksi, itseohjautuviksi tiimiorganisaatioiksi tavoitteena ylhäältä ohjatun kontrollin löytyminen ja näin ollen työn teon helpottaminen. Barkerin tutkimuksen mukaan itseohjautuviin tiimeihin ja keskinäiseen kontrollointiin perustuva post-byrokraattinen organisaatiomalli ei höllennä weberiläistä rationaalista kontrollia vaan itse asiassa tiukentaa sitä, kun tiimeissä toinen alkaa tarkkailla toistaan. Entisestä ylhäältä päin tulleesta kontrollista on siirrytty vertaiskontrolliin.

Toinen tapa yhdistää postmoderni ja organisaatiotutkimus on ajatella organisaationäkemystä teoreettisena viitekehyksenä. Tällöin Wilmottin (1995, 34–38) mukaan ei yritetä kertoa, mitä organisaatiossa todella tapahtuu tai yritetä tutkia, kuinka organisaatiota voisi muuttaa. Sen sijaan yritetään hahmottaa, kuinka organisaatiotieto ja -diskurssit rakentuvat sosiaalisista suhteista. Keskitytään valottamaan ajattelumme kapea-alaisuutta ja samalla rikastuttamaan sitä tarkastelemalla muutosta ja kehitystä. Kun postmoderni organisaationäkemys toimii tutkimuksessa teoreettisena viitekehyksenä, ei yritetä muuttaa moderneja organisaatioita postmoderneiksi tai byrokraatioita post-byrokraatioiksi. Tämän näkökulman keskiössä on Derridan metodi organisaatiodiskurssin dekonstruktiosta. Metodi nojautuu mm. Lyotardin, Derri-

dan ja Foucaultin töihin. (Ks. Boje ym. 1996, 63–64; ks. myös Burrell 1988; Cooper 1989). Foucaultiin ja Derridaan palaan vielä luvussa 4.1.

Hassard (1996, 54–56) puhuu tästä teoreettisesta viitekehyksestä nimellä sosiofilosofinen näkökulma ja sanoo, että parhaiten tätä edustaa Cooperin ja Burrellin työ. Cooper ja Burrell (1988) keskittyvät artikkelissaan määrittämään modernismia ja postmodernismia epistemologisenä viitekehyksenä. Hassardin mukaan ongelmana sosiofilosofisessa eli teoreettisessa näkökulmassa on, ettei se auta meitä käsitteellistämään postmodernia organisaatiota. Tavallaan postmodernissa organisaatiotutkimuksessa estetään formaali teorianrakennus. Teoreettinen näkökulma purkaa tämän rakentamisen myyttiä, mutta tällöin toisaalta samalla epäonnistuu selittämään sosiaalisten toimijoiden jokapäiväisiä kokemuksia. Aikakausinäkökulma taas on ongelmallinen puutteellisen organisaatiotutkimuksen filosofiansa takia.

Kumpikaan näkökulma yksinään ei ole riittävä kehittämään postmodernia organisaatioteoriaa. Vastaukseksi näiden kahden näkökulman riittämättömyyteen tarjotaan kriittistä postmodernia. (Boje ym. 1996, 64–65; Hassard 1996, 57–59.) Kriittinen postmodernismi on aikakausi postmodernismin, epistemologisen postmodernismin ja kriittisen modernismin välissä. Tätä suuntausta Bojen ym. (1996, 64) mukaan edustaa Kenneth Gergen (1982, 1991, 1992). Kriittinen postmodernismi on aikakausi siinä mielessä, että siinä on nähtävissä siirtymä modernista ajasta postmoderniin (myöhäismoderniin), mutta postmoderni aika on vasta alullaan. Modernismi, modernit organisaatiot ja positivistinen tiede ovat edelleen vallalla. Kriittisen postmodernismin mukaan ei ole olemassa vielä postmoderneja organisaatiota, mutta empiirinen tutkimus on mahdollista postmodernista näkökulmasta. (Ks. Boje ym. 1996, 64–65; Hassard 1996, 57–58.)

Postmoderniin organisaationäkemykseen liittyy vertauskuvallisuus ja metaforat. Morganin ajatukset metaforista voidaan liittää postmoderniin ajatteluun (Juuti 2001, 141). Morganin (1996, 232–234) mukaan metafora on ennen kaikkea postmoderni käsite, koska metafora vaatii meitä kyseenalais-tamaan todellisuuden olemassaolon. Metaforahan on ikään kuin valhe, koska sitä ei voi tulkita sananmukaisesti. Metaforat liittyvät todellisuuden sosiaali-seen konstruointiin, koska niiden avulla dekonstruoinme ja rekonstruoinme todellisuutta koko ajan. Postmodernissa ajattelussa oletetaan, ettei mitään lopullista totuutta ole olemassa ja niinpä metaforatkin kertovat vain osan totuutta. Morganin ajatuksiin palaan vielä luvussa 4.

Tutkimustani on vaikea asettaa tiettyihin tarkkoihin raameihin ja osoittaa sille selkeä paikka tutkimuksenteon kentässä. Jonkinlaista kehystä sille on kuitenkin välttämätöntä piirtää. Itse haluaisin mieluiten puhua postmoder-nista organisaationäkökulmasta, johon liitän keskeisenä olemuksena moni-

tieteisyyden, moniäänisyyden, moniarvoisuuden, pirstaleisuuden, ristiriitaisuuden ja relativistisuuden (ks. Montagna 1997, 127; Richards 1995, 60–61). Kieli ja puhe sekä myös metaforat ovat keskeisiä postmodernissa organisaationäkemyksessä. En tarkastele metaforia organisaatiotodellisuuden kuvaajina, vaan tuottajina. Postmodernista organisaatiotutkimuksesta ei ole olemassa yhtä ainoaa selkeää ja hyväksyttävää määritelmää, mikä kuvastaa postmodernin organisaatiotutkimuksen luonnetta. En etsi *suurta kertomusta* eli yhtä totuutta, vaan hahmotan *pieniä tarinoita*.

3.2 Yhtenäinen ja sirpaleinen kulttuuri

Organisaatiokulttuurin tutkiminen liittyy siihen viitekehykseen, jonka kautta kulttuuri jäsennetään. Taustalla on erilaisia käsityksiä kulttuurin luonteesta. (Juuti 1997, 127.) Eri tutkimussuuntauksilla ja tutkijoilla on omat näkemyksensä kulttuurista ja organisaatiokulttuurista. Antropologian mukaan kulttuuri ilmenee yhteisön elämän henkisinä, aineellisinä ja sosiaalisina käytäntöinä (Knuuttila 1994, 10). Kulttuurintutkimus käsittää kulttuurin yhteisön omaksumana elämäntapana, maailman hahmottamisen tapana ja sen mielekkääksi kokemisen tapana (Alasuutari 1994, 33). Alvessonin (1993a, 2–3) mukaan kulttuuri voidaan nähdä laveasti kokemusten, merkitysten, arvojen ja ymmärtämisen jaettuna ja opittuna maailmana. Nämä jaetut ja opitut asiat ilmaistaan, tuotetaan ja kommunikoidaan usein symbolisessa muodossa. Aspille (1992, 47–52) *“kulttuuri on erilaisten käsitteellisten merkitysjärjestelmien luomisesta, omaksumista ja niiden avulla tapahtuvaa yhteiskunnallisen kehityksen tulkintaa”*. Hän liittää kulttuurin osaksi persoonallisuutta, joka omaksutaan sosialisatioprosessissa. Organisaatiokulttuurin käsitteeseen hän liittää organisaatioilmaston, johtajuuden, osallistumisen, työn kokemuksen sekä työhön liittyvät arvot ja asenteet.

Fornäsin (1998, 167–168) mukaan kulttuurin käsite on perinteisesti jaettu kahteen alueeseen. Kapea käsitys kulttuurista sisältää taiteen alueen eli esteettiset teokset ja laajempi antropologinen käsitys kulttuurista puhuu paikallisista tai alueellisista yhteisöistä kulttuureina. Fornäs näkee tämän liian laajana määritelmä, koska tällöin kulttuuri alkaa tarkoittaa samaa kuin koko yhteiskunta tai jokin yhteisö. On esitetty kolmas, välittävä määritelmä kulttuurista. Kulttuuri on tällöin symbolista viestintää. Näkökulmassa yhdistyvät nämä kaksi näkemystä kulttuurista, kapeampi ja laajempi.

Organisaatiokulttuurin tutkimus voidaan liittää symbolistulkinnalliseen sekä postmoderniin näkökulmaan organisaatioteorioiden kentässä (Hatch

1997). Organisaatiokulttuurin tutkimuksen valtakausi sijoittui 1980-luvulle. Ei pidä kuitenkaan luulla, etteikö organisaatiokulttuurin käsite ja sen tutkimusta olisi ollut olemassa jo ennen sitä. Tai etteikö tutkimusta olisi sen jälkeen tehty kulttuurisesta näkökulmasta. (Alvesson & Berg 1992, 12; Juuti 1997, 14–15.) Organisaatiokulttuurin käsite voidaan liittää lähes kaikkiin organisaatiotutkimuksen traditioihin. Ihmissuhdekoulukunnan edustajat näkevät sen organisaation jäsenten yhteishengen ja yhteisymmärryksen kannalta. Kontingenssiteoreetikot puolestaan kiinnittävät huomion organisaation erilaisiin toimintaympäristöihin ja siihen millaista organisaatiokulttuuria nämä vaativat. Oppiva organisaatio -ajatuksen kannattajat korostavat oppimista organisaation kulttuurin edellytyksenä. (Sarala 1988, 74; ks. myös Kuittinen & Kekäle 1996.) Postmoderni näkökulma kulttuuriin kiinnittää huomion merkityksiin. Fornäsin mukaan (1998, 168–169) Hannerz (1992) ajattelee kulttuurin olevan sosiaalisesti organisoitujen merkitysten virtoja ja tuottamista.

Yksi tunnetuimpia organisaatiokulttuurin määrittäjiä on Edgar Schein. Hänelle organisaatiokulttuuri tarkoittaa *“perusolelutusten mallia, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmiaan. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea.”* (Schein 1991, 26; ks. myös Schein 1993; 1996.) Scheinillä on melkoisen strukturalistinen käsitys kulttuurista perusolelutuksineen.

Perusolelutukset liittyvät Scheinin (1991, 31–36) kolmeen kulttuurin tasoon. Ensimmäinen taso on artefaktien taso, joka on kulttuurin näkyvä osa. Tähän kuuluvat ihmisen rakentama fyysinen ja sosiaalinen ympäristö, rakennukset, kieli ja käyttäytyminen. Schein toteaa, että artefaktien havaitseminen voi olla helppoa, mutta sen selvittäminen heijastavatko ne jotain syvätasosta onkin jo vaikeampaa. Toisena tasona mallissa on arvojen taso. Scheinin mukaan kaikki kulttuurinen oppiminen heijastaa arvoja. Arvo voi muuttua vähitellen uskomukseksi ja loppujen lopuksi jopa perusolelutukseksi. Lopulta jotkin arvot muuttuvat itsestäänselvyyksiksi ja niistä tulee alitajuisia sekä automaattisia toimintatapoja. Kolmantena tasona on perusolettamuksien taso. Tällä tasolla jotakin arvoa on alettu pitää totuutena. Schein sanoo, että hänen perusolettamuksensa ovat verrattavissa Argyriksen (ks. Argyris & Schön 1977) käyttöteorian käsitteeseen.

Suomalaisessa organisaatiokulttuuritutkimuksessa, esimerkiksi joissakin viimeaikaisissa väitöskirjoissa on usein käytetty Scheinin organisaatiokulttuurin määritelmää. Reiman (1999, 15–16) tarkastelee organisaatiokulttuuria ja sen vaikutusta turvallisuuden korkean käyttöluotettavuuden organi-

saatiossa (ydinteollisuus). Tutkimuksessa turvallisuuskulttuuri määritellään Scheinia mukailleen perusoletuksiksi, joissa korostuvat turvallisuuden tärkeys ja tiedon epävarmuus. Johtajia tutkimuksessa pidetään kulttuurin luojina sekä kehittäjinä ja siihen vaikuttajina.

Kaupin (2001, 11–17) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan, miten sitä voidaan tutkia ja miten se ilmenee tutkimuksen kohteeksi valituissa sosiaalialan organisaatioissa. Kysymykseen mitä organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan Kauppi haki vastausta organisaatiokirjallisuudesta. Hän nojautui tutkimuksessaan scheinilaiseen perinteeseen sekä symbolismiin ja katsoi organisaatiokulttuurin olevan yrityksen persoonallisuus, joka lähtee kehittymään sen johtajan arvoaailmasta käsin. Kysymykseen miten organisaatiokulttuuri ilmenee tutkittavissa organisaatioissa haettiin vastausta ennalta valittuihin muuttujiin perustuvalla empiriisellä mittauksella. Kaupin (2001, 37 ja 61) tutkimuksen kohteita yhdistää alan lisäksi naisvaltaisuus ja paikallisuus. Paikallisuudella kirjoittaja tarkoittaa sitä, että kaikki organisaatiot sijaitsevat saman kaupungin alueella. Tutkimuksessa lähtökohta on ensisijaisesti vertailevan organisaatiokulttuuritutkimuksen mukainen ja sisältää piirteitä funktionalismin ja strukturaalis-funktionalismin lisäksi myös kognitiivisesta organisaatiokulttuuritutkimuksesta.

Säntti (2001, 13–15) on tutkinut kuinka kahden yrityksen organisaatiokulttuurit kohtaavat, kun nämä yritykset yhdistetään. Hänen tutkimuksessaan kulttuuri on vuorovaikutuksen ja tulkinnan tulosta. Säntti lähtee ajatuksesta, että kulttuuri voidaan paljastaa ja sitä on mahdollista ymmärtää. Tutkimuksessaan hän käsittelee kulttuuria ja arvoja myös metaforisesti. Säntin (2001, 59) näkemys kulttuurista on, että me ihmiset luomme sen mielessämme. Hänen mukaansa kulttuuri on ajatuksellinen järjestelmä ja strukturalistien tavoin hän uskoo kulttuurin olevan alitajuinen psyykkinen rakenne. Myös Vuoren (1993) tutkimuksessa on käytetty Scheinin kulttuurimääritelmää. Tutkimuksessa vertaillaan yksityisen ja julkisen organisaation hallintakulttuureita motivaation näkökulmista. Huusko (1999) määrittää koulukulttuuria Scheinin mukaan tutkiessaan suomalaista opettajayhteisöä ja sen muodostamaa kuvaa koulusta.

Organisaatiokulttuurin tutkimuksen valtakauten 1980-luvulle liittyen Alvesson ja Berg (1992) ovat esittäneet kiinnostavan jaottelun. He eivät esittele koulukuntien mukaisia rajoja omaavia näkemyksiä, vaan tarkastelevat asiaa ikään kuin toiselta puolelta. He lähtevät esityksessään siitä, millaisia organisaatiokulttuuritutkimuksia tehtiin 80-luvun valtakautena. He puhuvat viidestä laajemmasta tutkimusalueesta, joihin kuuluu yhteensä 12 eri näkökulmaa. Tutkimusalueet ovat kulttuuri, merkityksen rakentaminen (konstruointi), ideologia, psykodynamiikka ja symbolismi.

Kulttuuritutkimusalue on herättänyt tutkijoissa Alvessonin ja Bergin (1992, 94–97) mukaan eniten kiinnostusta ja se sisältää neljä eri näkökulmaa, joista kolme ensimmäistä ovat funktionalistisia ja käsittävät kulttuurin muuttujana. Näkökulmat ovat yrityskulttuuri näkökulma, kulttuuri arvojen ja uskomusten järjestelmänä, kulttuuri kognitivismi sekä kulttuuri symbolijärjestelmänä. Usein näissä näkökulmissa korostetaan sitä, että organisaatiossa on vain yksi kulttuuri (integraationäkökulma). Nykyään (vrt. postmoderni) aletaan näissä tutkimussuunnissa ottaa huomioon organisaation sisäinen monikulttuurisuus. Yrityskulttuuri näkökulmassa kiinnostus kohdistuu kulttuuriin muuttujana tai alakulttuurina. Kulttuuria tutkitaan samalla tasolla muiden organisatoristen muuttujien, kuten organisaation rakenteen ja teknologian kanssa. (Ks. esim. Hatch 1997.)

Alvesson ja Berg (1992, 100) liittävät Scheinin kulttuuri arvojen ja uskomusten järjestelmänä -näkökulmaan, jolloin organisaation syvärakenne on tarkastelun kohteena. Hampden-Turner (1991, 9) käsittää organisaatiokulttuurin johdon työväliseinä ja alakulttuurina kuten Scheinkin. Hänen mukaansa organisaatiokulttuuri *“määrittää millainen käyttäytyminen on sopivaa, millaiset suhteet ovat sopivia sekä motivoi yksilöitä ja antaa ratkaisuille perusteet silloin kun epävarmuutta ilmenee. Kulttuuri hallitsee tapaa, jolla yhtiö käsittelee tietoa, sisäisiä suhteitaan ja arvojaan. Se toimii kaikilla tasoilla alitajuisesta näkyvään asti.”*

Gagliardin (1986, 119 ja 126) kulttuurin määritelmä on myös scheinilaista perintöä. Hänelle kulttuuri on olettamusten ja perusarvojen kiinteä järjestelmä, joka siirtyy ryhmältä toiselle ja ohjailee sen valintoja. Mitä syvemmin juurtuneet ja levinneet nämä arvot ovat, sitä lujempi, sitkeämpi ja pysyvämpi on kulttuuri. Kulttuuria ovat myös ryhmälle ominaiset piirteet ja ominaisuudet. Nämä eivät ole vain perusarvoja vaan myös ryhmän uskomuksia ja käyttäytymismalleja, käytettyä teknologiaa sekä sen symboleja ja artefakteja.

Kulttuuritutkimusalueeseen kuuluu vielä kaksi näkökulmaa. Kulttuuri kognitivismi -näkökulmassa organisaatio sisältää kognitiojärjestelmiä ja jaettua tietoa. Symbolijärjestelmä-näkökulmassa kulttuuri käsittää organisaation symboleja, kuten vitsejä, jotka vain organisaation jäsenet ymmärtävät. (Alvesson & Berg 1992, 101–103.) Suomalaisista tutkijoista esimerkiksi Aaltio-Marjosola (1997, 13–14) on käyttänyt symbolista kulttuurin määritelmää ja määrittänyt kulttuurin organisaation persoonallisuudeksi tai identiteetiksi. Kulttuuri on hänelle arvoja, asenteita, uskomuksia, tapoja ja traditioita sekä jaettua tietoa ja osaamista.

Merkitykset ja arvot luodaan ja ylläpidetään artefaktien kautta, esimerkiksi huoneen koko voi kertoa johtajan asemasta organisaatiossa. Pettigrew-

ta pidetään symbolisen koulukunnan edustajana (ks. Allaire & Firsirotu 1984; Alvesson & Berg 1992). Pettigrewn (1979, 572–577) mukaan organisaatiokulttuuri muodostuu uskomuksista, ideologiasta, kielestä, rituaaleista ja myyteistä, joita me ihmiset tuotamme. Ihmiset ovat merkitysten rakentajia. Kulttuuri on tietyn ryhmän tietynä aikana yhteisesti hyväksytyjen merkitysten joukko. Ihminen luo kulttuurin ja kulttuuri muoaa ihmistä.

Toisena organisaatiokulttuurin tutkimuksen alueena on merkitysten rakentaminen. Puhuttaessa merkityksistä Alvesson ja Berg (1992, 105–108) esittävät kaksi eri näkökulmaa, organisaatiot jaettuina merkityksinä ja organisaatiot merkitysten rakentajina. Kyseessä ovat merkitykset, joita organisaation jäsenet antavat eri ilmiöille ja tapahtumille. Se miten ihminen antaa merkityksiä asioille, vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. Näkökulma on saanut inspiraatiota Bergeriltä ja Luckmannilta (ks. Berger & Luckmann 2000). Kiinnostus on merkityksen konstruointiprosesseissa, siinä miten merkityksiä rakennetaan.

Organisaatio merkitysten rakentajina -näkökulma pitää kulttuurin käsitettä liian staattisena. Kun taas puhutaan organisaatioista jaettuina merkityksinä, tutkimuksen kohteena on yhteisesti organisaatiossa jaetut merkitykset. Organisaation jäsenten jakama organisaation todellisuus muodostaa organisaation perustan. Tämä on sosiokonstruktivistinen näkökulma. Vastakohtaisesti kognitiiviselle näkemykselle tässä ei oleteta merkitysten perustuvan kognitiivisiin rakenteisiin. Tämän näkökulman variaatio on näkökulma, joka keskittyy merkityksen rakentamisen metaforiseen luonteeseen. Tähän voidaan jossain mielessä liittää kielen ja tekstien tutkiminen semioottisesta näkökulmasta. Alvesson ja Berg (1992, 106–108) liittävät Smircichin tähän organisaatiot jaettuina merkityksinä näkökulmaan. Smircich (1983b, 64) näkee organisaatiot merkitysjärjestelminä. Itse tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut organisaatiokulttuurista ja metaforista merkitysten rakentajina ja tuottajina.

Kolme muuta organisaation kulttuurin tutkimusalueita Alvessonin ja Bergin (1992, 109–122) jaottelussa ovat ideologia, psykodynamiikka ja symbolismi. Ideologiaan tutkimusalueena kuuluu kaksi eri näkökulmaa, jotka ovat yritysideoologia ja poliittinen ideologia. Ideologialla viitataan ajatusten ja arvojen joukkoon. Ideologian mukaan joku tietty käyttäytyminen on oikein. Näkökulmat eroavat toisistaan suhteessa todellisuuden luonteeseen. Psykodynamiikka on jaettu myös kahteen, organisaatiokulttuuri jaettuina fantasioidina ja arkkityypeinä näkökulmaan. Psykodynaamisissa näkökulmissa kulttuuri liitetään ihmisen tiedostamattomaan puoleen. Viimeisenä Alvesson ja Berg esittelevät symbolismitutkimusalueen, joka käsittää niin ikään kaksi eri näkökulmaa, symbolinen erityisyys ja universaalisuus. Nämä edustavat tul-

kinnallista paradigmaa, kuten psykodynamiikkakin. Erona aiemmin esitettyyn kulttuuri symbolijärjestelmänä näkökulmaan tässä ei väitetä, että organisaatiossa olisi kulttuuri vaan tutkitaan organisaatiota symbolisesta näkökulmasta. Ei ole myöskään vaatimusta, että symbolien olisi oltava jaettuja organisaation jäsenten kesken. Eikä näkökulmassa uskota edes symbolien järjestelmään.

Kulttuurin tutkimusta organisaatioiden näkökulmasta voidaan myös pelkistetysti hahmottaa kahtena järjestelmänä. Allaire ja Firsirotu (1984, 196) jakavat kulttuurin käsitteen kahteen osaan. Kulttuuria voidaan tarkastella joko ajatuksellisenä järjestelmänä tai sosiokulttuurisena järjestelmänä. Jako noudattelee Smircichin (1983a, 339) esittämää jakoa organisaatiokulttuuri muuttujana -näkökulmiin (sosiokulttuurinen) ja organisaatiokulttuuri metaforana -näkökulmiin (ajatusjärjestelmä). Nämä määrittelyt on esitetty organisaatiokulttuurin tutkimuksen kulta-aikana 1980-luvulla, mutta vaikka jaottelu on jo vanha, on se edelleen paljon käytetty. (Ks. esim. White & Jacques 1995; Wilson 1997; 2000.)

Organisaatiokulttuuri muuttujana -näkökulma (sosiokulttuurinen näkökulma) käsittää organisaatiokulttuurin alakulttuurina ja eri organisaatioiden kulttuureita olisi siten mahdollista vertailla keskenään. (Alvesson & Berg 1992, 77–78; Smircich 1983a, 342.) Jos organisaation kulttuuri käsitetään muuttujana, oletetaan, että siihen voidaan vaikuttaa ja sitä voidaan muuttaa. Ajatus sisältää oletuksen siitä, että organisaation jäseniin voitaisiin vaikuttaa ja heidän käyttäytymistään voitaisiin muuttaa. (Ks. lisää Juuti 1997; Wilson 2000.) Kulttuuria osana sosiokulttuurista järjestelmää tarkastelevat funktionalismi ja strukturaalis-funktionalismi.

Kulttuuria sosiokulttuurisena järjestelmänä ja muuttujana tarkastelevassa funktionalismissa kulttuuri on ihmiselle väline tarpeiden tyydytyksessä. Organisaatiotkin ovat ihmisen joidenkin tarpeiden tyydyttämistä varten. Strukturaalis-funktionalistisen näkökulman mukaan kulttuuri on sopeuttava mekanismi, jonka avulla ihmiset voivat elää sosiaalista elämäänsä. Kulttuuri on yksi osa integroitua sosiaalista järjestelmää. Organisaatiot ovat myös osa sosiaalista järjestelmää. (Allaire & Firsirotu 1984, 197 ja 217; Smircich 1983a, 342.) Näistä kahdesta lähtökohdasta tehdyissä tutkimuksissa kuvataan organisaation kulttuuria pinnallisten rakenteiden kautta (Juuti & Lindström 1995, 58).

Kulttuuria ajatuksellisenä järjestelmänä (kulttuuri metaforana) kannattavat suuntaukset näkevät kulttuurin ja sosiaalisen järjestelmän erillisinä, mutta yhteydessä toisiinsa. Kulttuuri sijaitsee jaetuissa kognitiivisissa rakenteissa, prosesseissa ja tuotteissa. (Allaire & Firsirotu 1984, 198.) Kulttuurinäke-

myksessä käyttäytymistä ohjaavat ajatukset ja uskomukset. (Ks. lisää Juuti 1997; Wilson 2000.) Lähestymistavassa kulttuuri ei ole tutkimuskohde vaan tutkimuksen viitekehys (Alvesson & Berg 1992, 78). Kun kulttuuri nähdään ajatuksellisena järjestelmänä (kulttuuri-metafora) sen voidaan nähdä sijaitsevan joko ihmisten ajatuksissa (mm. kognitiivinen ja strukturaalinen koulukunta) tai ihmisten ajatusten tuotteena (mm. symbolinen koulukunta) (Allaire & Firsirotu 1984, 196).

Kognitiivisen koulukunnan mukaan kulttuuri on tietojärjestelmä tai tapa, jolla olemme oppineet järjestämään kokemuksiamme. Olemme oppineet kulttuurin tavat havaita, uskoa, arvioida ja käyttäytyä. (Allaire & Firsirotu 1984, 198 ja 219.) Organisaatiot ovat jaettujen kognitiivisten karttojen sosiaalisia artefakteja. Ne ovat "kollektiivisen mielen" tuotteita, mutta eivät suora kopio yksilöiden mielistä. (Allaire & Firsirotu 1984, 204; Smircich 1983a, 342.) Kognitiivinen kulttuurin tutkimus on usein kvantitatiivisin menetelmin tehtävää asennetutkimusta ja kohdistuu kartoittamaan työympäristöä ja työtyytyväisyyttä (Juuti & Lindström 1995, 58).

Strukturalistisen näkökulman mukaan kulttuuri koostuu symbolijärjestelmästä, jotka heijastavat alitajuisia prosesseja. Strukturalistit uskovat, että kulttuuri on universaalinen. Heille kulttuuri on ihmisaivojen tuotetta ja koska heidän mielestään kaikilla ihmisillä aivojen rakenne on samanlainen, on jokaisella kulttuurilla yhteisiä piirteitä. (Allaire & Firsirotu 1984, 198 ja 220; Smircich 1983a, 342.) Kulttuurin tuotteet ja artefaktit ovat vihjeitä kulttuurin jäljille pääsemiseksi (Allaire & Firsirotu 1984, 204).

Symbolinen koulukunta näkee kulttuurin yhteisesti omaksuttujen merkitysjärjestelmien ja symbolien järjestelmänä. Näkökulman mukaan kulttuuria ei tule etsiä ihmisten päiden sisältä, vaan merkityksistä ja ajatuksista, jotka on jaettu sosiaalisten toimijoiden kesken. Tämä näkökulma poikkeaa tässä suhteessa kognitiivisesta ja strukturalistisesta näkökulmasta. (Allaire & Firsirotu 1984, 198 ja 221; Smircich 1983a, 342.) Symbolisen näkemyksen tutkimus kohdistuu merkityksenäntöympäristön hahmottamiseen. Merkityksen tulkinta liittyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Juuti & Lindström 1995, 59.) Organisaation merkitysrakenne syntyy jaetuista arvoista, normeista, rooleista ja odotuksista. Merkitysrakenne on kudokseksi, joka on kudottu organisaation historiasta, tilanteista sekä organisaation jäsenten yrityksistä ottaa selvää ja tulkita toimintoja ja vuorovaikutusta. (Allaire & Firsirotu 1984, 208.) Symbolinen koulukunta näkee kulttuurin yhteisesti omaksuttujen, hyväksytyjen ja jaettujen merkitysten joukkona (ks. esim. Allaire & Firsirotu 1984, 198; Alvesson 1993a, 2–3; Pettigrew 1979, 574; Smircich 1983a, 342).

Huomioitavaa on tietenkin, että oikeastaan mikään tutkimus ei esiinny näin puhtaassa muodossa. Yleensä ei pitäydytä näin kapeissa viitekehyksissä. Organisaatiokulttuurin tutkimuksessa ei ole oikeastaan mitään yhtä ainoa koulukuntaa tai teoriaa, vaan on paljon erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja. Organisaatiokulttuuria tutkii hyvin laaja kirjo eri tieteenaloja, kuten johtamistutkimus, sosiologia, psykologia ja antropologia. Lähestymistavat vaihtelevat positivistisesta, tulkinnallisiin ja postmoderneihin. Kulttuuri eri tutkimusaloilla liittyy hyvin eri tavoin sellaisiin käsitteisiin kuin merkitykset, arvot, uskomukset, ideologiat, säännöt, normit, symbolit ja tunteet. (Alvesson 1993a, 1; Alvesson & Berg 1992, 197–200.) Jokaisella koulukunnalla katsotaan olevan oma näkemyksensä kulttuurista.

Kysymys organisaatiokulttuurin yhtenäisyydestä tai epäyhtenäisyydestä, sirpaleisuudesta on organisaatiokulttuuritutkimusten peruskysymyksiä. Organisaatiokulttuuria Meyerson ja Martin (1987, 624–627) jäsentävät kolmen näkökulman kautta. Nämä ovat integraatio-, differentaatio- ja fragmentaationäkökulmat. Yksinkertaistaen integraatio -näkökulmassa ajatellaan, että organisaation kulttuuri on organisaation jäsenten jakamaa. Tässä näkökulmassa johtaja luo kulttuurin, joka on yksi muuttuja muiden joukossa. Schein (1985; 1991) kirjassaan *'Organisaatiokulttuuri ja johtaminen'* käsittelee kulttuuria tästä näkökulmasta (ks. myös Schein 1993; 1996). Differentaatio -näkökulman kiinnostuksen kohteena ovat alakulttuurit. Näkökulmassa, vastakohtaisesti integraatio -näkökulmaan, kulttuuri ei ole yhtenäinen vaan muodostuu erilaisista alakulttuureista. Näkökulmassa kulttuuria ei käsitellä johtajan luomana vaan sen lähteet ovat moninaiset. (Meyerson & Martin 1987, 630–637.)

Fragmentaatio -näkökulma on postmoderni näkökulma kulttuurista. Se keskittyy niihin tapoihin, joilla organisaatiokulttuurit ovat erilaisia, epäyhtenäisiä, monimerkityksisiä ja muutoksessa. (Meyerson & Martin 1987, 637–642.) Fragmentaatiotutkimuksen kohteena ovat usein ammattiauttajat, opettajat ja tutkijat (Jurvansuu 1996, 61). Fragmentaatio tarkoittaa minulle sitä, että kulttuuri on sirpaleista, vaikeasti hahmotettavaa ja sitä ei voi kokonaisuutena hahmottaa. Se ei kerro kaikkea, vain pienen paikallisen tarinan. Jotain se jättää huomioimatta.

Tutkimuksen kohteena oleva organisaatio on työorganisaationa naisvaltainen ja siksi haluan pohtia sukupuolta ja organisaatiota. Organisaatiokulttuurin käsitteeseen kuuluisi olennaisena osana sukupuoli, vaikka tämä seikka tuntuu unohtuvan monissa tutkimuksissa. Gherardi (1995, 12–13) sanoo, että organisaation kulttuuri on vahvasti sukupuolittunutta. Kulttuuri muodostuu merkitysten verkosta, jota ihmiset tuottavat ja käyttävät vuorovaikutuksessa ja sukupuoli tuotetaan tässä merkityksellistämässä. Korvajärvi

(1998b, 55) määrittää sukupuolen ihmisten teoksi ja ajatuksiksi. Sukupuolen hän sanoo kiinnittyneen kulttuurisiin merkityksiin. Tuotamme sukupuolta koko ajan tietoisella tasolla sekä alitajuisesti. Työpaikalla sukupuolen tuottaminen tapahtuu organisaatiokulttuurin kontekstissa. Kun tutkitaan sukupuolikulttuureita, etsitään sukupuolta ylläpitäviä asioita. Toisaalta aina, kun tutkitaan kulttuuria, tutkitaan myös sukupuolitunutta kulttuuria olipa asiaa korostettu tai ei (Wilson 1997, 290–291). Sukupuoli esiintyy organisaatiossa paikallisesti ja näkyy sen eri puolilla erilalla ja eri organisaatioissa eri tavoin. Tällöin voidaan puhua myös erilaisista organisaatiokulttuureista, joissa sukupuoli ilmenee. (Vrt. Korvajärvi 1998b, 58.) Mielikuvat, itsemäärittelyt ja vuorovaikutus saavat konkreettiset muotonsa työelämässä aina paikallisesti, mutta ne eivät ole pelkästään paikallisia. Niihin sisältyy myös sukupuolten väliset työnjaolliset suhteet eri elämänaalueilla. (Korvajärvi 1998a, 32.)

Organisaatiokulttuuritutkimuksen esittelyn yhteydessä puhuin kahdesta eri näkökulmasta, organisaatiokulttuuri muuttujana ja organisaatiokulttuuri ajatuksellisena järjestelmänä. Muuttujanäkökulmassa naisten määrä organisaatiossa ja heidän hierarkkinen asemansa olisi tulosta (eli riippuvat muuttujat) organisaatiokulttuurista (riippumaton muuttuja). Ajatuksellisena järjestelmänä -näkökulmassa naisten lukumäärä organisaatiossa ja hierarkkinen asema siellä ovat yksi organisaation kulttuurin ilmentymä. (Wilson 1997, 289.)

Perinteinen käsitys organisaatioista ei ota huomioon organisaatioilmiön sukupuolisuutta. Suurin osa sukupuolitutkimuksista on kohdistunut johtotason ihmisiin, jotka ovat yleensä miehiä. Huomiota olisi kiinnitettävä organisaation keskitasolla työskenteleviin sekä kaikkiin naistyöntekijöihin siellä, esimerkiksi opetushenkilöstöön. (Alvesson & Billing 1992, 85 ja 95.) Sukupuoli on läsnä kaikkialla ikään kuin itsestäänselvyytinä, kuten Korvajärvi (1998a, 27) asian ilmaisee. Sukupuoli läpäisee kaiken ajattelumme, kielemme, yhteiskunnalliset instituutiot ja rakenteet. Feministisiä teorioita voitaisiin käyttää käsitteellisinä linsseinä, jotta saadaan aikaan parempaa organisaatiotutkimusta (Calás & Smircich 1997, 218).

Sukupuoli liittyy moniin asioihin organisaatiossa, kuten naisten ja miesten asemaan siellä, mutta myös sellaisiin asioihin, jotka eivät varsinaisesti koske työn tekemistä. (Korvajärvi & Lehto 2000, 207). Monet tilastot kertovat, että nykyään naisilla katsotaan jo olevan vakaa asema työmarkkinoilla. Toisaalta taas tilastot kertovat sen, että naiset toimivat omissa ammateissaan ja omilla hierarkiatasoilla organisaatioissa. Naiset saattavat olla hyvinkin tasa-arvoisia nyky-yhteiskunnassamme, mutta eivät vielä samanarvoisia miesten kanssa. (Korvajärvi 1998b, 54.)

Postmodernia olen hahmotellut äskeisessä esittelyssäni taiteellisena ja kulttuurisena tyylinä, aikakautena sekä epistemologiana. En aio ottaa kantaa siihen, ollaanko postmodernissa ajassa tai onko postmoderneja organisaatioita olemassa. Organisaatioita on kuitenkin mahdollista tutkia postmodernista näkökulmasta eli tutkin kuntaorganisaatiota moniäänisenä, moniarvoisena, sirpaleisena ja ennen kaikkea kielen avulla luotuna ja tuotettuna. Organisaatiokulttuuri toimii tutkimukseni viitekehyksenä. Kulttuuri on monimerkityksistä, epäyhtenäistä, muuttuvaa ja vaikeasti hahmotettavaa. Organisaatiokulttuuri on myös sukupuolittuneita käytäntöjä. Ymmärrän organisaation ja sen kulttuurin merkitysten kenttänä tai verkkona sekä sosiaalisesti organisoitujen merkitysten virtoina ja tuottamisena. Kulttuuria voidaan yrittää paikantaa merkityksistä, mutta merkitykset eivät heijastele kognitiivisia tai alitajuisia prosesseja (vrt. strukturalismi), vaan kulttuuri tuotetaan ja luodaan kielellä, puheella ja diskursseilla, siis myös metaforilla. Metaforat tuottavat, luovat ja uusintavat organisaatiokulttuuria.

4 Metaforat merkitysten kiteyttäjinä ja tuottajina

Kun puhutaan todellisuudesta, nousee esiin kysymys siitä käsitetäänkö se positivistisesta näkökulmasta, jolloin se nähdään objektiivisena. Vai käsitetäänkö todellisuus konstruktivistisesta näkökulmasta, jolloin todellisuus konstruoidaan. (Pesqueux 1999, 817.) Konstruktivismissa merkitykset ovat keskeisiä ja niiden avulla luomme todellisuutta. Merkitysten tuottamiseen tarvitsemme kieltä. Asioiden ja tapahtumien merkityksiä voidaan tuottaa ja kiteyttää metaforien avulla.

Metaforan määritelmä riippuu tutkijasta tai tutkimusalasta. Metaforaa on pidetty tyyllittelykeinona, kielellisenä koristeena tai lyhennettynä vertauksena (ks. Black 1993; Malgady & Johnson 1980). Metaforan on myös ajateltu olevan ajattelumalli tai ajattelun tapa (ks. Lakoff 1993; Lakoff & Johnson 1980). Ei ole olemassa mitään metaforien sanakirjaa, vaan yksi metafora voi merkitä useampaa asiaa. Merkitys riippuu metaforan käyttäjästä ja sen tulkit-sijasta. (Black 1993, 24–25.) Merkitys riippuu myös ajasta, paikasta ja kielestä sekä kulttuurista. Metaforat ovat osittain kulttuurisidonnaisia.

Teoreettisen kiinnostuksen lisäksi metaforista ollaan kiinnostuneita empiirisesti. Metaforia käytetään tutkimuksissa aineistona jonkin verran. Suomalaisiakin tutkijoita ovat metaforat alkaneet kiinnostaa (ks. esim. Auranen 2000a, 2000b; Filander 1997, 2000; Gordon, Lahelma & Tolonen 1995; Karila & Nummenmaa 2001; Lahelma 1997; Laine 1995; Lindroos & Tolonen 1995). Puhuttaessa organisaatiometäforista mieleen nousevat ainakin Morganin (1986; 1997a) organisaatiometäforat.

4.1 Organisaation kieli ja merkitykset

Kielellä osallistumme sosiaaliseen elämään eikä se edusta pelkästään yksilön ajattelua. Ajattelu perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kulttuuriin. (Gergen & Thatchenkery 1996.) Kielen tutkimuksessa Forrester (1996, 92–93) erottaa neljä erilaista metodologiaa. Ensimmäinen on hypoteettis-deduktiivinen metodologia, jota käytetään kognitiivisessa psykologiassa ja kokeellisessa psykolingvistiikassa. Metodologia keskittyy teorian rakentamiseen hypoteesien testauksen kautta. Tutkimus käyttää kvantitatiivisia menetelmiä. Toisena lähestymistapana on induktiivinen metodologia, joka on tyyppillinen etnografialle, keskustelu- ja diskurssianalyyseille. Näissä ei aihet-

ta lähestyttyä hypoteesien kautta vaan keräämällä aineistoa, jota sitten analysoidaan etsien säännönmukaisuuksia ja tiettyjä malleja. Näissä käytetään yleensä kvalitatiivisia menetelmiä, jotka voivat hyödyntää tilastollisia menetelmiä. Kolmantena metodologiana Forrester esittelee formaalianalyttisen lähestymistavan, joka käyttää menetelmiä logiikasta, lingvistiksestä analyysistä, matematiikasta ja formaaleista menetelmistä. Tällaisesta analyysistä esimerkkinä on Chomskyn transformaali kielioppi. Neljäntenä lähestymistapana on tekstimateriaalin analyysi vertailun, kritiikin ja argumentaation avulla. Humanistinen kielitiede kuuluu tähän luokkaan kuten kriittiset- ja kirjallisuusteoriat, lingvistinen filosofia, semiotikka ja feministinen kritiikki. Kriittiset lähestymistavat (vrt. postmoderni) käyttävät yleensä tällaista tekstimateriaalin kriittistä analyysia.

Psykologisen kielen tutkimuksen näkökulmat voidaan jakaa kahteen alueeseen. Toisessa on hallitsevana kognitionäkökulma ja toisessa kielinäkökulma. Jako noudattelee samaa linjaa kuin konstruktivismin jaottelut eli kognitionäkökulma nousee kognitiivisen konstruktivismin ajatuksista, kun kielinäkökulma heijastelee sosiaalista konstruktivismia. (Forrester 1996, 6 ja 26–27.)

Konstruktivistisen käänteän sanotaan tapahtuneen 1960-luvulla tiedon sosiologiassa, jolloin alettiin pohtia tieteellisten faktojen tuottamiseen liittyviä tapoja ja käytäntöjä (Miettinen 2000, 277). Peter Bergeriä ja Thomas Luckmannia pidetään tiedonsosiologisen konstruktivismin tärkeimpinä edustajina. Teoksessaan *‘Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen’* (2000, 29–30; alkuperäinen *The Social Construction of Reality* vuodelta 1966) he väittävät, että *“Jokapäiväinen elämä esittäytyy ihmisten tulkitsemana todellisuutena ja subjektiivisesti merkityksellisenä maailmana. Ihmiset pitävät jokapäiväistä elämismaailmaa todellisuutena ja tuottavat sen ajattelullaan ja toiminnoillaan.”*

Konstruktivismin jäsenyyksiä voidaan tehdä epistemologisista lähtökohdista käsin, kasvatustieteen, oppimisen ja opettamisen näkökulmasta, sosiologian näkökulmasta ja psykologian näkökulmasta. (Ks. lisää Bickhard 1998; Ernest 1995, 459; Gergen 1992; Gergen & Gergen 1997; Grandy 1998; Matthews 1998; Miettinen 2000; Nola 1998; Tynjälä 1999.) Kasvatustieteellinen konstruktivismi pohjautuu tiedonsosiologiseen ja filosofiseen konstruktivismiin, mutta sen lähtökohdista voidaan pitää oppimisteorioita (mm. Piaget, Vygotsky) ja karkeasti se voidaan jaotella kahteen eri alueeseen: kognitiiviseen (Piaget) sekä sosiaaliseen konstruktivismiin (Vygotsky). (Matthews 1998, 1–3.)

Yksilökeskeistä, kognitiivista konstruktivismia kutsutaan myös radikaaliksi konstruktivismiksi (Tynjälä 1999, 39). Näkemys painottaa yksilön tie-

don tuottamista eli konstruointia ja käsittelyä (Matthews 1998, 3; Miettinen 2000, 276). Tutkimuskohteena yksilökeskeisellä konstruktivismilla on ollut ihmisten mentaaliset mallit eri ilmiöistä. Yksilökeskeisiin konstruktivismeihin on esitetty eri lähteissä kuuluvan myös heikko konstruktivismi eli triviaali konstruktivismi. (Ernest 1995, 471; Tynjälä 1999, 39 ja 59.)

Toisena alueena kasvatustieteelliseen konstruktivismiin voidaan liittää sosiaalinen konstruktivismi. Kuten yksilökeskeiseen konstruktivismiin, voidaan tähänkin liittää erilaisia alakategorioita. Tynjälän (1999) jaottelussa tähän kuuluu kolme alaluokkaa, jotka ovat sosiokulttuurinen lähestymistapa, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi. Ernestin (1995, 483) jaottelussa sosiaaliin konstruktivismeihin (yhteisö tarkastelun kohteena) voidaan liittää traditionaalinen sosiologia ja sosiaalinen konstruktionismi. Ernest haluaa erottaa yksilökeskeisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta ne näkökulmat, jotka ottavat huomioon sekä yksilön että yhteisön eli sosiokulttuurisen näkökulman ja sosiaalisen konstruktivismin. Grandy (1998, 117–119) puhuu jaottelussaan episteemisestä konstruktivismista, jolloin määritelmä kattaa sekä yksilön että yhteisön (ks. myös Juhila 1999).

Kasvatustieteelliseen konstruktivismiin liitetty kritiikki väittää, että se on keskittynyt olemaan liiaksi yksilökeskeistä konstruktivismia (ks. Miettinen 2000, 288) ja perustunut liikaa empiriaan sekä kohdistanut kiinnostuksensa vain oppimiseen ja sen käytännön järjestelyihin (ks. Grandy 1998, 121). Matthews (1998, 4) puhuukin pedagogisesta konstruktivismista, joka keskittyy pikemminkin käytännönsovellutuksiin eikä ole sinänsä kiinnostunut konstruktivismin epistemologiasta. Osasyys näihin ongelmiin nähdään se, että suomalaisessa kasvatustieteessä ei ole harjoitettu kriittistä käsiteanalyysia vaan käsitteitä on lainattu vapaasti muista tieteistä (Onnismaa & Pasanen 2001, 78).

Konstruktivismissa kielellä on tärkeä rooli. Kieli on tärkeää sekä yksilökeskeisessä että sosiaalisessa konstruktivismissa. Sosiaalista konstruktivismia voidaan verrata postmodernin maailman moniarvoiseen, pirstaleiseen, identiteettikriisiytyneeseen, konfliktiseen ja relativistiseen näkemykseen. (Montagna 1997, 127; Richards 1995, 60–61.) Nykyiset sosiaaliset konstruktivistit hyödyntävät myös poststrukturalistista filosofiaa. On hyväksytty näkemys ihmisen toiminnasta tarinallisena ja vertauskuvallisena. Sekä tutkimus- että arkitieto voivat molemmat olla tarinoita ja vertauskuvia. (Juuti 2001, 46 ja 57.) Binzagrin ja Manningin (1996, 251–257) mukaan luomme itse oman sosiaalisen todellisuutemme, joka muodostuu kokemuksistamme ja havainnoistamme. Konstruktivismissa merkityksestä tulee keskeinen. Luomme itse erilaisia merkityksiä ja sitä kautta todellisuuttamme. (Ks. myös Morgan 1997b, 274.)

Konstruktivismissa ei puhuta totuuden etsimisestä ja todellisuuden löytämisestä vaan merkitysten tuottamisesta tai rakentamisesta. Ei ole olemassa mitään objektiivista tai absoluuttista totuutta vaan ihmisten tuottamia merkityksiä. (Raunio 1999, 84.) Tietoa tuotetaan merkityksellistämisen kautta ja tässä prosessissa kielellä on aktiivinen rooli (Lehtonen 1996, 31 ja 45). Ihmisten käyttäytymistä organisaatiossa ohjaavat heidän itselleen ja organisaatiolleen antamat alati muuttuvat merkitykset (Hassard 1996, 45–46; Hautamäki & Paavola 1995, 21–22; Montagna 1997, 125). (Ks. myös Morgan 1997b, 274–275.)

Merkityksen käsitettä on käytetty varsin löyhästi. Käsitteelle on Alasuahtar (1994, 35–40) mukaan vaikea antaa hyvää määritelmää ja sen kehämäinen arkimääritelmä voi hyvinkin olla riittävä: *“Asian merkitys on sitä mitä jokin asia tarkoittaa”*. Todellisuus ei näyttäyty meille sellaisenaan, vaan tuotettujen merkitysten kautta. Todellisuuden ei katsota olevan irrallaan tulkinnoistamme ja ymmärryksestämme. (Ks. myös Fornäs 1998, 179–180; Lehtonen 1996, 31; Puutio 2002, 14–15.) Kasvatustyön todellisuutta voimme tavoitella merkitysten ja merkityksellistämisen kautta.

Konstruktivistisen ajattelun perustana on ihmisen jatkuva yritys ottaa asioista selvää ja antaa niille merkityksiä. Ihmiset etsivät tarkoitusta ja merkitystä kokemuksilleen ja yrittävät tulkita niitä. Tämä tarkoittaa sitä, että pyrimme löytämään kokemuksillemme semanttisen tilan. (Neimeyer & Neimeyer 1993, 4.) Merkitystenanto on omien kokemusten tulkintaa ja näiden kokemusten ymmärtämistä. Merkityksenantoa tapahtuu jatkuvasti, emme vain sitä huomaa tai tiedosta. Merkityksiin liittyvät myös tunteet, jotka tekevät elämämme merkitykselliseksi. Kokemuksia on erittäin vaikeaa selittää toiselle niin, että merkityksen voisi toinen täysin ymmärtää. Merkitykset ovat kohteesta saatuja elämyksiä. Myös ihmisten välinen vuorovaikutus on merkitysten antamista. (Ojanen 2000, 132–133.) Merkitys on niitä tulkintoja, joilla kuvaamme ja samanaikaisesti luomme todellisuutta (Puutio 2002, 15). Kun tutkitaan sosiaalisia merkityksiä, ei tutkita sitä miten hyvin tai huonosti ihmisten tapa jäsentää asioista vastaa ulkopuolista todellisuutta. Tutkitaan sitä, miten he asioita jäsentävät ja miten tuo jäsentäminen luo heidän identiteettiään ja kulttuuriaan. (Töttö 1997, 26.)

Kun puhun todellisuuden sosiaalisesta rakentamisesta tai merkityksen annosta, haluan sanoa, ettei ole olemassa mitään universaaleja merkityksiä tai ilmiöille ja ihmisten kokemuksille valmiiksi annettuja merkityksiä. Merkityksiä ei voi ennalta tietää eivätkä ne aina ole samoja. Merkitykset tuotetaan johonkin tilanteeseen ja niitä tulkitaan osana tilannetta. (Ks. Puutio 2002, 15–18; Sulkunen 1997, 16.) Kasvatustyölle metaforilla rakennetut merkitykset on tuotettu tilanteessa, jossa tutkija on pyytännyt kuvailemaan

metaforilla työntekoa, työyhteisöä, oppimista työpaikalla ja kaupunkia työnantajana. Tutkijana minun on otettava huomioon tämä tilanne antaessani itse merkityksiä metaforia tulkitessani. Kasvatustyön merkitykset muuttuvat myös ajan ja paikan suhteen.

Merkityksiä on kielen sisällä. Kieli ei ole väline, vaan olennainen osa ihmisyyttä. Todellisuutta merkityksellistetään eli tuotetaan merkityksiä. Tieto on mahdollista merkityksellistämisen kautta. Emme nimeä jotain ilmiötä tai oliota, vaan merkityksellistämme sen. (Lehtonen 1996, 30–31.) Merkityksellistäminen (signifiointi) on sellaisten merkkien tuottamista, jotka välittävät merkityksiä toisille. Merkityksellistämisen käytännöt ovat läsnä sekä tekstien tuottamisessa että niiden ymmärtämisessä. (Fornäs 1998, 179–180.)

Merkitykset ovat sidoksissa kontekstiin ja ihmisten väliin sosiaalisiin suhteisiin. Lehtonen (1996, 58, 107 ja 114) sanoo myös, ettei niitä voi tutkia irrallaan kontekstista eli lukijasta ja tilanteesta. Tekstinä voi olla kirjoitusta, puhetta, musiikkia tai vaikka kuvia. (Ks. myös Puutio 2002, 18.) Asioille ja ilmiöille ei ole olemassa vain yhtä merkitystä (Fornäs 1998, 224). Tutkijaakaan ei voi tavoittaa mitään lopullisia merkityksiä. Tutkijan merkityksellistämälle ilmiölle myös lukija antaa merkityksiä lukiessaan tekstiä. Tällaisen tiedon pätevyyttä voidaan arvioida kritiikin avulla. (Ks. myös Ahponen 2001, 17–18.) Tässä tutkimuksessa metaforat ja niiden perustelut muodostavat tekstin. Merkitys ei ole löydettävissä ikään kuin valmiina tekstistä, vaan se muodostuu sitä luettaessa. Kun kasvatustyötä tarkastellaan kuntaorganisaation osana, kasvatustyön kontekstina on niiden ympäristöjen lisäksi kunnallinen organisaatio.

Tekstillä on aina konteksti, joka ympäröi ja lävistää sitä ajassa ja paikassa sekä liittyy sitä toisiin teksteihin. Tieteellisessä tekstissä on joskus pyritty konteksti (syntytilanne, kirjoitusprosessi, tuottaja) jotenkin häivyttämään näkyvistä. Konteksti käsitetään usein vain historiallisena, yhteiskunnallisena tai kulttuurisena taustana tekstin tuottamisessa. (Fornäs 1998, 219–227; Lehtonen 1996, 158–161; ks. myös Rhodes 2001, xii–xiii.) On muistettava se, että merkitykset ovat aina tilapäisiä, tiettyyn aikaan ja paikkaan, tiettyihin konteksteihin sidottuja (Lehtonen 1996, 169).

Alvesson ja Karreman (2000, 1130 ja 1147) käsittävät merkitykset laajasti, jolloin niihin kuuluvat arvot, ajattelu (kognitio), tunteet, tulkinta, kulttuuriset ja yksilölliset ajatukset sekä järjkeilytavat (ways of sensemaking). Merkitykset voidaan jakaa ajallisen keston mukaan lyhytkestoiseen (transient meaning) ja pitkäkestoiseen (durable meaning). Lyhytkestoinen merkitys kestää tietyn vuorovaikutustilanteen ajan, kun taas pitkäkestoinen sisältää puheen takana olevan kielellisen vuorovaikutuksen, merkitysilmion kulttuurisena (kulttuuriset merkitykset) ja yksilöllisenä olemuksena (yksilön muo-

dostamat merkitykset) eli myös kognition ja tunteet (vrt. sosiaalinen konstruktivismi).

Forrester (1996, 40–41) puhuu merkitysten suorasta ja epäsuorasta näkökulmasta. Suorassa näkökulmassa uskotaan, että on olemassa jonkinlainen objektiivinen todellisuus. Epäsuora näkökulma voidaan jakaa kahteen, individuaaliseen ja sosiaaliseen näkökulmaan. Tämä jaottelu noudattelee muodossaan konstruktivismin jakoa yksilölliseen (kognitiivinen eli radikaali konstruktivismi) ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Individualistisessa näkökulmassa merkitys käsitetään mentaalisenä rakenteena, kun sosiaalisessa näkökulmassa merkitys tuotetaan kielen avulla.

Merkitysten tulkitseminen on asioiden näkemistä uudella tavalla ikään kuin ulkopuolisen näkökulmasta (Sulkunen 1997, 19). Merkityksiä ei tuoteta vain tutkijan kammiossa, vaan merkitysten tulkintaa tapahtuu myös jatkuvasti arkielämässä. Vaikka mikään tulkinta ei ole ainoa oikea, toiset voivat silti olla kiinnostavampia kuin toiset. (Sulkunen 1997, 21.) Kun kasvatus-työstä tai sen työyhteisöistä puhutaan, samalla niille annetaan merkityksiä.

Ihmiset ovat pitkälti sosiaalisia olentoja ja samalla kun konstruoinme merkityksiä itsellemme, teemme maailmaamme ymmärrettäväksi myös toisille. Jaamme ymmärryksemme muiden kanssa. Tähän sosiaaliseen vuorovaikutukseen tarvitsemme myös kieltä. (Tynjälä 1999, 22.) Ihmiset tuottavat itsensä muille merkityksenannoissaan, ilmaisuissaan ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Samalla he tuottavat sosiaaliset suhteensa ja koko yhteiskunnan. (Ahponen 2001, 17.)

Lehtonen (1996, 67) toteaa, että poststrukturalistit eivät tarkastele kieltä abstraktina järjestelmänä eivätkä ajattele sen heijastavan todellisuuden merkityksiä. He uskovat, että merkitykset tuotetaan kielessä. Ei ole olemassa mitään yksittäisen merkin myötäsntyisiä merkityksiä vaan muut ympäröivät merkit auttavat merkityksen muodostamisessa. Poststrukturalistit ottavat huomioon myös moninaiset merkitykset ja niiden muuntautumiskyvyn. (Ks. myös Tarasti 1990, 34.)

Michel Foucault edustaa poststrukturalistista ajattelua. Hän tutki tekstin ja sen kontekstien välistä suhdetta ja tekstin tuottajan valtaa suhteessa tekstin merkitykseen. (Braidotti 1993, 31–32; Burrell 1988; Juuti 2001, 114.) Foucault'n ensimmäisestä elämänvaiheesta tai -kaudesta puhutaan yleisesti tiedonarkeologisena kautena (Husa 1999, 65). Postmodernin tekstuaalisen lähestymistavan kuuluisimpiin klassikoihin Foucault'n lisäksi kuuluu ainakin Jacques Derrida. Derridan ajatukset poikkeavat osin Foucault'n ajatuksista. Braidottin (1993, 53–54) mukaan Foucault sijoittaa tekstin ikään kuin diskurssin ulkopuolelle ja Derridalle teksti on väline diskurssien jäljille. Puhutaan derridalaisesta dekonstruktiosta, jossa merkitys ei ole valmis tuote,

vaan prosessi, joka etenee kirjoitettaessa (Tarasti 1990, 34; ks. myös Cooper 1989; Juuti 2001).

Uudessa organisaationäkökulmassa painotetaan diskurssia ja sen purkamista merkityksiksi (Juuti 2001, 124). Näkökulman mukaan organisaatiosta löydetään monia diskursseja, jotka heijastavat moniäänisiä merkityksiä. Näin tuotetaan monia organisaation todellisuuksia. (Grant, Keenoy & Oswick 1998, 7.) Diskurssien tutkiminen on nousemassa yhdeksi pääkeinoksi tutkittaessa kompleksisia organisaatioilmiöitä (Oswick, Keenoy & Grant 2000, 1115). Yksi syy siihen, ettei diskurssia ole organisaatioissa haluttu tutkia on, että kulttuurisesti toimintaa on pidetty aina tärkeämpänä kuin puhetta (Grant ym. 1998, 5). Monet tutkijat määrittelevät diskurssin käsitettä hieman eri lähtökohdista (ks. Alvesson & Karreman 2000, 1125; Grant ym. 1998, 2; Oswick ym. 2000, 1116; Potter & Wetherell 1987, 6; Sulkunen 1997, 15).

Potter ja Wetherell (1987, 7) määrittävät diskurssin kaikenlaiseksi puhutuksi vuorovaikutukseksi (sosiaalinen puhe) sekä kaikenlaiseksi kirjoitetuksi tekstiksi. Foucault'laiseen diskurssin käsitteeseen voi liittää syvällisemmän merkityksen diskurssille. Tällöin sitä ei nähdä pelkästään kielellisenä seikkana vaan 'todellisuuden sosiaalisena konstruktiona', kuten Berger ja Luckmann (2000) asian näkevät. (Grant ym. 1998, 2; Oswick ym. 2000, 1116; Thatchenkery & Upadhyaya 1996.)

Nykyään organisaatiodiskurssin tutkimus käsittää myös metaforien tutkimuksen (Grant ym. 1998, 1; Oswick ym. 2000, 1117). Grant ym. (1998,1) määrittävät organisaatiodiskurssin kielen ja symbolien tutkimukseksi. Näiden avulla kuvaamme, tulkitsemme ja teoretisoimme organisaation elämää. En tutki varsinaisesti organisaatiodiskurssia, mutta käsitän organisaatiometaforat osaksi organisaation puhetapoja eli sitä kuinka organisaatioista puhutaan. Diskurssianalyttisestä näkökulmasta, metaforan luonteenomaisin piirre liittyy siihen, että ne liittävät monia diskursseja yhteen. Tämä piirre johtuu kielellisellä tasolla niiden monimerkityksisyydestä. (Maasen & Weingart 1995, 18.)

Kiinnostus metaforiin voidaan liittää siis laajempiin aiheisiin, kuten postmodernismiin ja poststrukturalismiin. Postmoderni ei hyväksy perinteistä näkemystä kielestä ja metaforasta (Alvesson 1993c, 115) eli näkemystä metaforasta vain kieltä koristavana elementtinä. Postmodernissa näkökulmassa keskeistä on kiinnittää huomio kielen tapoihin, joita käytämme konstruoidessamme todellisuutta (Hatch 1997, 95). (Ks. myös Juuti 2001; Morgan 1996; 1997b.)

Metaforien avulla luomme ja rakennamme merkityksiä (Alvesson & Berg 1992, 221; Jones 1996, 44; Juuti 1999b, 27; Lehtonen 1996, 39). Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään metaforien avulla organisaation ja

varsinkin kasvatustyön merkityksiä eli arvoja, asenteita, uskomuksia, ajattelua ja tunteita. Metaforat ovat keskeinen väline luodessamme tai tuottaessamme kielen avulla uusia luokitteluja ja näkökulmia. Lehtonen (1996, 39–43) määrittelee metaforan kielikuvaksi, *“joka tuottaa merkityksiä analogioiden eli rinnastusten avulla, selittämällä ja tulkitsemalla yhtä seikkaa toisen kautta.”* Hän pitää metaforia erityisen tärkeinä uusien, tuntemattomien ilmiöiden merkityksellistämässä. Ne ovat oivallisia välineitä *“todellisuutta koskevien kuvausten tuottamisessa”*.

4.2 Mitä metaforat ovat?

Metafora-käsite tulee latinasta ja tarkoittaa *“työntää itsensä sisään, tunkeutua tai läpäistä”* (Goatly 1997, 1). Käsitettä voi yrittää selittää vertaamalla sitä vertauksen käsitteeseen. Vertaus on muotoa ‘cembalo on kuin piano’. Vertaus on selkeästi ilmaistu lause, jolle ei ole olemassa kuin yksi tulkinta. (Ortony 1993b, 344–345.) Cembalo todellakin muistuttaa pianoa ulkomuodoltaan. Oleellisin ero vertauksen ja metaforan välillä löytyy metaforan kommunikatiivisesta funktiosta. Metaforia käytetään, kun halutaan puhua monimutkaisista asioista lyhyesti ja ytimekkäästi. Kommunikaatiotilanteessa keskustelukumppanit ymmärtävät metaforan, koska jakavat keskenään ymmärrykseen tarvittavan tiedon, esimerkiksi kulttuurin. Kun sanon metaforan ‘työyhteisöni on kuin vankila’, minun ei tarvitse luetella kaikkia niitä piirteitä, jotka liittyvät käsitteeseen vankila, enkä ehkä voisikaan. Metafora ilmaisee asian tehokkaammin ja lyhyemmin kuin edes osittainen lista niistä piirteistä, jotka yhdistävät vankilan ja työyhteisön. (Glucksberg & Keysar 1990, 16.) Yksi metaforan tärkeimmistä ominaisuuksista on sen kyky ilmaista tunteita (Goatly 1997, 158; Morgan 1993, 134). Puhutaan metaforien tunnevoimasta (Petrie & Oshlag 1993, 607).

Metaforan ja vertauksen erot ovat havaittavissa kolmella tasolla Glucksbergin ja Keysarin (1990, 4) mukaan. Ensinnäkin metaforat ovat ei-käännettäviä, jolloin niiden merkitys muuttuu käännettäessä ne toisin päin. Vertauksen ‘cembalo on kuin piano’ voi ilmaista myös muodossa ‘piano on kuin cembalo’. Metafora ‘työyhteisöni on kuin vankila’ ei tarkoita samaa kuin lause ‘vankila on kuin työyhteisöni’. Glucksberg ja Manfredi (1995) ovat tutkineet vertauksen ja metaforan käännettävyyttä ja tulokset osoittavat selkeästi, etteivät metaforat ole käännettäviä (ks. myös Glucksberg, McGlone & Manfredi 1997).

Toiseksi ihmisillä ei ole vaikeuksia ymmärtää onko kyseessä oleva ilmaisu tai lause metafora vai ei. Metaforat erottuvat puheesta ja kielestä. Sano-

taan, että jokainen ymmärtää metaforan, jos se esitetään kontekstissaan. Goatlyn (1997, 1–3) mukaan jokaisen hyvin koulutetun ihmisen tulisi ymmärtää jollain tasolla metaforia, koska ne ovat kielen ja ajattelun perusta. Perinteiset näkemykset metaforista olettavat, että metaforat ymmärretään ja tulkitaan hitaammin kuin tavallinen kielenkäyttö eli tavanomaiset kielelliset ilmaisut. Gibbsin (1994, 421) mukaan nämä näkemykset olettavat, että ymmärtääkseen metaforan, tulkitsijan on ensin etsittävä lauseelle sen kirjaimellinen eli sananmukainen merkitys ja vasta sen jälkeen ei-kielellinen tulkinta. Sitten tulkitsija vertaa merkitystä tilanteeseen ja jos hän huomaa merkityksen olevan jotain muuta kuin kirjaimellinen, hän muodostaa siitä metaforisen tulkinnan. Näkemykset väittävät, että olisi oltava jonkinlaisia lisävihjeitä siitä, että jokin lausuma on kuvainnollinen, jotta sen merkitys voitaisiin ymmärtää. Kuitenkin kokeelliset tutkimukset todistavat, että kielikuvat ymmärretään ilman sen suurempia tai hitaampia tulkittamisprosesseja tai analyysyjä yhtä nopeasti kuin tavanomainen kielenkäyttö. (Ks. myös Rumelhart 1993, 75.)

Kolmanneksi metaforan ja vertauksen erot ovat havaittavissa, koska metafora voidaan hyväksyttävästi muotoilla uudelleen luokkaan kuuluvaksi väitteeksi (class-inclusion assertion). Metaforan voi ilmaista joko kuin-sanan kanssa tai ilman. Lause ‘työyhteisöni on kuin vankila’ voidaan merkitystä muuttamatta ilmaista lauseena ‘työyhteisöni on vankila’. Kielellisen vertauksen merkitys muuttuu silloin, jos siitä poistaa sanan kuin. Lause ‘cembalo on kuin piano’ muuttaa täysin merkitystään, kun lauseesta poistaa sanan kuin eli kun siitä tulee lause ‘cembalo on piano’. Metaforat ovat näin epäsuoria luokittelevia ilmauksia ja ne kuuluvat kaikki johonkin luokkaan. (Glucksberg & Keysar 1990, 4 ja 12–13; ks. myös Glucksberg & Keysar 1993.)

Metaforia on tutkittu pitkään ja perinteisesti osana kieltä ja kielellisiä ilmauksia kielitieteen parissa. Cacciarin ja Glucksbergin (1994, 469) mukaan kielitieteilijöiden näkemykset metaforista vaihtelevat ja osa heistä on edelleen sitä mieltä, että metaforat ovat vain kielen koristeita. Sitä ei toki kukaan kiistä, etteivätkö metaforat toisi elävyyttä kielen käyttöön, mutta pelkkiä koristeita ne eivät ole ja yhä enemmän niitä käytetään kielitieteen ja psykologian ohella myös muilla tieteenaloilla. Monitieteinen organisaatiotutkimus on hyödyntänyt metaforia eri tavoin.

Perinteisesti tutkimuksissa on ollut kahtiajako metaforisen ja kirjaimellisen kielen kannattajien välillä. Tämä puolestaan on johtanut joko metaforien ylikorostamiseen tai aliarviointiin. (Ks. Tsoukas 1991; 1993.) Näiden perinteisten näkemysten mukaan metaforat ovat jonkinlaisia kielellisiä kokonaisuuksia ja käytettävissä vain tyyllittelykeinona tekstissä tai puheessa, eivätkä ne näin ollen liity lauseen muodostamis- tai suunnitteluprosessiin saati sitten

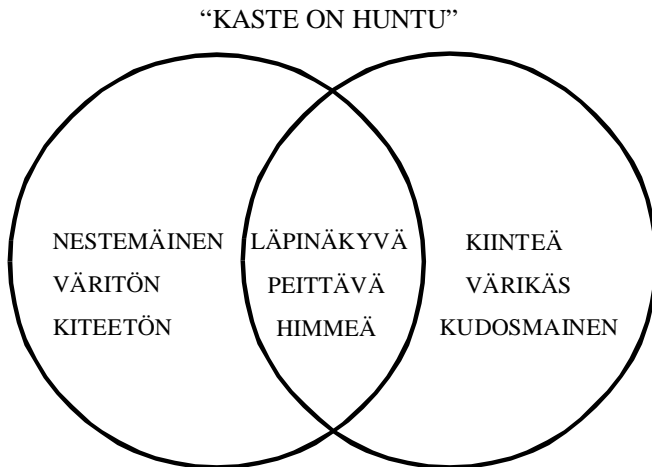
ajatteluun tai käsitteellistämiseen (Cacciari 1998, 119–120). Näitä perinteisiä metaforateorioita on kolme: korvaamis-, vertaamis- ja vuorovaikutusteoria. Ne tulevat filosofian, kielitieteen ja psykologian piiristä (Cacciari & Glucksberg 1994, 451 ja 461).

Korvaamisteoriassa (substitution view) metafora pyritään ymmärtämään kirjaimellisesti. Metaforalla on käsiteltävää asiaa havainnollistava tehtävä, mutta myös koristava tehtävä eli metaforaa käytetään lauseessa koristeena. (Elovaara 1992, 10–12.) Black (1993, 20) on kehittänyt korvaamisteorian tarkennukseksi vertaamisteorian (comparison view), joka perustuu siihen käsitykseen, että metafora on lyhennetty vertaus. Korvaamisteorian ja vertaamisteorian eron voi havaita tarkastelemalla lausetta ‘mies on kuin leijona’. Korvaamisteorian mukaan lause tarkoittaa, että ‘mies on rohkea’. Vertaamisteorian mukaan miestä verrataan leijonaan, jolloin lause tarkoittaa ‘mies on kuin leijona, mitä tulee rohkeuteen’. (Elovaara 1992, 14 ja 18–19.)

Piirrematsausmalli perustuu perinteiseen vertaamisteoriaan. Malli olettaa, että metaforien ymmärtämiseksi ne ensin ymmärretään vertauksina, jonka jälkeen toissijaisen sanan piirteitä verrataan tai mapataan (mapping) ensisijaisen sanan piirteisiin. (Cacciari 1998, 143–145.) Kuviossa 1 on esitetty metaforisen lauseen ‘kaste on huntu’ tulkitsemisprosessi piirrematsausmallin mukaisesti. Sanalla kaste on omat piirteensä (nestemäinen, väritön, kiteetön) ja sanalla huntu (kiinteä, värikäs, kudomainen) omansa. Jotta saadaan aikaan tulkinta etsitään piirteet (läpinäkyvä, peittävä, himmeä), jotka sopivat molempiin. (Malgady & Johnson 1980, 248.) Gentner ja Wolf (1997, 332) toteavat, ettei metaforasta saada kaikkea hyötyä irti käyttämällä piirrematsausmallia. Lisäksi on todettu, että nämä perinteiset metaforanäkökulmat ja -analyysitavat estävät metaforien luovuutta (Putnam, Phillips & Chapman 1996, 378).

Cacciari ja Glucksberg (1994, 451 ja 456) huomauttavat, että jos vertaamisteoria olisi totta, metaforat tulisi ymmärtää juuri siten kuin kirjaimellisesti ilmaistut vertaukset. Tämä yksinkertainen piirteiden yhdistämisprosessiin perustuva vertaamisteoria on riittämätön selittämään minkäänlaisia metaforia tai edes vertauksia. Mallit eivät kerro mitkä ovat nuo keskenään verrattavat piirteet ja eivät siten tavoita edes suoran vertauksen epäsymmetriaa (Glucksberg & Keysar 1990, 6).

Myös Searlen (1993, 90–93) mukaan vertaamisteoria on riittämätön metaforien tulkinnessa. Kun sanotaan, että ‘mies on kuin leijona’ ei ole kyse leijonista ollenkaan. Termi leijona tuo tässä yhteydessä mieleen tiettyjä asioita tai sisältöjä, joilla ei ole varsinaisesti mitään tekemistä leijona-sanan merkityksen kanssa. Searle ei usko, että mies ja leijona olisivat samanlaisia, vaan hän uskoo, että tämä samankaltaisuuksien hahmottaminen ja löytämi-



Kuvio 1. Piirrematsausmallin mukainen tulkinta metaforasta ‘kaste on huntu’ (Malgady & Johnson 1980, 248).

nen auttavat ymmärtämään metaforan. Vertaamisteorian mukaan metafora olisi vain kielellinen asia. Tätä eivät allekirjoita myöskään Lakoff ja Johnson (1980, 153), joiden mukaan vertaamisteoria ei pidä paikkansa väitteessään, että metaforat ovat kielellisiä tuotoksia eivätkä näin ollen liity ajatteluun. Jos vertaamisteoria olisi totta, metaforat vain kuvailisivat kielen avulla kahden asian samankaltaisuuksia, mutta eivät kykenisi samankaltaisuuksia luomaan. Tällöin lause ‘mies on kuin leijona’ tarkoittaisi samaa kuin ‘mies on rohkea kuin leijona’. Vertaamisteoria ei tuo esiin metaforien informatiivisuutta (McGlone 1996, 544).

Kolmannessa perinteisessä teoriassa eli vuorovaikutusteoriassa (interaction view) lauseessa on kaksi kohdetta (sanaa), jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa siten, että tästä vuorovaikutuksesta muodostuu lauseelle tulkinta (Elovaara 1992, 22). Esimerkkini, ‘mies on kuin leijona’, valossa tämä tarkoittaa sitä, että lauseessa mies on ensisijainen kohde ja leijona toissijainen. Tällöin leijonan piirteet heijastetaan mieheen. Searle (1993, 90–93) ei pidä vuorovaikutusteoriaa riittävänä tulkittaessa metaforia. Teoriassahan väitetään, että metaforan merkitys selviää kahden ilmaisun vuorovaikutuksesta, jossa toista käytetään metaforisesti (leijona) ja toista kirjaimellisesti (mies). Searle väittää, että kaikilla metaforisesti käytetyillä sanoilla ei ole ympärillään kirjaimellisesti ymmärrettäviä sanoja. Kun sanomme, että ‘mies

on kuin leijona’, mies on kirjaimellisesti ymmärrettävä sana ja leijona voidaan ymmärtää metaforisesti. Myös kirjaimellisesti ymmärrettävälle sanalle, mies, voidaan keksiä metaforinen ilmaisu, kuten prinssi, jolloin lauseesta tulee ‘prinssi on kuin leijona’ ja tällöin on kyseessä sekoitettu metafora. Tällöin pelkkä vuorovaikutukseen perustuva tulkinta ei ole riittävä.

Myös Lakoff ja Johnson (1980, 153–154) ovat esittäneet kritiikkiä vuorovaikutusteoriaa vastaan. Teorian mukaan lauseen merkitys ja tulkinta syntyisivät kahden sanan vuorovaikutuksesta ja vain näiden sanojen välisestä suhteesta. Tulkintaan tarvitaan kuitenkin myös yksilön kokemushistoriaa. Cacciari ja Glucksbergin (1994, 457) mukaan metafora tarvitsee kontekstin, jossa sitä tarkastellaan, ja näin ollen kahden sanan vuorovaikutus ei riitä. White (1996, 106–109) huomauttaa, ettei metafora ole pelkästään kaksi sanaa, vaan kokonainen lause. Lause muodostuu kahden muun lauseen analogisesta sekoittamisesta tai yhdistämisestä. Toinen lause edustaa todellista tilannetta ja toinen sitä mihin sitä verrataan. Huomioitavaa on, että metafora ei määrittele mitä nuo kaksi lausetta ovat, ja mahdollisia lauseita voi olla useitakin, joista metaforinen lause on muodostunut. Lisäksi metafora ymmärretään heti, ilman että meidän tarvitsee erikseen tietoisella tasolla miettiä näitä lauseita.

Ortony (1993a, 4) nimittää näitä perinteisiä metaforanäkemyksiä mikrokooppisiksi lähestymistavoiksi, joiden mukaan metaforat on käsitettävä vain sanoiksi sanojen joukossa. Toinen lähestymistapa on vastavuoroisesti makroskooppinen, jossa metaforista ollaan kiinnostuneita systeemeinä tai malleina. Mukana voi olla myös lausetaso ja juurimetaforat. Keskeisessä asemassa makroskooppisessa lähestymistavassa ovat kognitiiviset metaforateoriat, jotka perustavat ajatuksensa sille, että metaforat ovat ajattelun siinä missä kielenkin asia (Lakoff & Johnson 1980, 3–4).

Kognitiivisen kielitieteen ja psykologian valossa metaforia pidetään kognitiivisten prosessien tuotteina (Grant & Osrick 1996, 1). Metaforilla ei katsota olevan tekemistä niinkään vain kielen kanssa. Lakoff (1993, 203–204 ja 244) toteaa, että metaforat ovat ihmisille hyvin luonnollinen tapa käsitteellistää maailmaa. Näiden käsitteellistysten kautta metaforat helpottavat abstraktien asioiden ymmärtämistä. Nämä metaforateoriat perustuvat sille väitteelle, että metaforien käytössä ja ymmärtämisessä on kysymys muustakin kuin kielenkäytön prosesseista. Kysymyksessä ovat myös ajattelu, päättely ja käsitteellistäminen. (Cacciari & Glucksberg 1994, 461.)

Vahvimmin tätä metaforatutkimusta edustavat Lakoff ja Johnson (1980), jotka kirjassaan *‘Metaphors we live by’* esittävät oman teoriansa metaforista ja niiden tulkinnasta. Heidän teoriansa perustuu väittämään, että käsitteellinen järjestelmämme on pohjimmiltaan metaforinen. Metaforat ovat siis ajat-

teluprosessimme tuotoksia ja niiden avulla voidaan luoda sosiaalista todellisuutta. Metaforat voivat siten olla oppaana myös tulevaisuuden toiminnolle. Koska kielenkäyttöemme perustuu samalle käsitteelliselle systeemille kuin ajattelumme ja toimintamme, voidaan näitä tulkittaessa kiinnittää huomio kieleen. (Lakoff & Johnson 1980, 3–6 ja 156.) Metaforan ymmärtäminen perustuisi käsitteellisiin metaforiin, jotka tulkinnaissa löydetään ja metafora ymmärretään. Teorian mukaan metafora ‘avioliitto on kuin vuoristorata’ ymmärretään vain, jos sen takaa löydetään käsitteellinen metafora ‘rakkaus on matka’. Teoria väittää, että jos käsitteellistä metaforaa ei löydetä, koko tulkinta epäonnistuu. (Ks. McGlone 1996.)

Lakoff ja Johnson (1980, 7 ja 14–15) jakavat teoriassaan metaforat konventionaalisiin eli tavanomaisiin metaforiin ja kuvitteellisiin eli luoviin metaforiin. Konventionaaliset metaforat ovat niitä metaforisia ilmauksia, joita esiintyy puheessamme ilman sen suurempaa tietoisuutta niiden metaforisesta luonteesta, esimerkiksi ‘aika on rahaa’. Lakoff ja Johnson puhuvat tällaisista metaforista rakenteellisina metaforina. Toisena näihin konventionaalisiin, tavanomaisiin metaforiin he luokittelevat kaikki sellaiset ilmaukset, jotka liittyvät johonkin avaruudelliseen suuntaan (suunnistavat metaforat), kuten ‘mieleni on maassa’ tai ‘tunnelma on katossa’. Suunnat eivät ole sattumanvaraisesti muodostuneita vaan ovat peräisin (länsimaisesta) kulttuuristamme ja fyysisistä kokemuksistamme. Roikkuva, maata pitkin oleva asento viittaa surullisuuteen ja masentuneisuuteen, kun taas pystyasento ja ylhäällä olevat asiat merkitsevät positiivista tunnetilaa. Kolmanneksi konventionaalisten metaforien luokkaan kuuluvat ontologiset metaforat, joita käytämme helpottaaksemme tilanteiden, tapahtumien, ideoiden tai toimintojen ymmärrystä. Nämäkin metaforat ovat niin sisäistyneet kielenkäyttöömme, että tuskin havaitsemme puhuivamme metaforisesti.

Lakoffin ja Johnsonin (1980, 139) nimeämät kuvitteelliset eli luovat metaforat antavat meille kokemuksistamme aivan uudenlaisia ymmärrystä. Ne voivat antaa uudenlaisen merkityksen niin menneisyydellemme, päivittäisille toimillemme kuin niillekin asioille, jotka jo tiedämme tai joihin uskomme. Luovat metaforat ovat ilmaisuja, jotka eivät ole kielenkäytössä muuttuneet konventionaaliseksi metaforiksi. Ne eivät ole vielä vakiintuneet puhetaapamme tai levinneet kovin laajalle alueelle kulttuurissamme.

Myös muut tutkijat ovat esittäneet erilaisia metaforien tasoja tai luokituksia. Fraser (1993, 330) kutsuu konventionaalisia metaforia kuolleiksi metaforiksi. Nämä metaforat olivat aiemmin eläviä ja luovia metaforia, mutta ovat muuttuneet jokapäiväisessä kielenkäytössä tavanomaisiksi ilmaisuiksi, joita ei tunnusteta metaforiksi. Myös Black (1993, 25) käyttää nimiä kuolleita ja eläviä metaforat. Hänen mielestään kuolleet metaforat

eivät ole metaforia enää ollenkaan, koska ne ovat niin vakiintuneita kielenkäyttöömme. Goatly (1997, 32–34) puhuu kuolleista, epäaktiivisista ja aktiivisista metaforista. Hänen mukaansa kuolleet ja epäaktiiviset ovat konventionaalisia ja niillä on eri asteita: kuolleet, kuolleet ja haudatut, nukkuvat ja väsyneet. Aktiivisia metaforia voidaan pitää luovina metaforina. Jotkut tutkijat väittävät, että kaikki konventionaaliset metaforat ovat kuolleita metaforia, eikä niitä voitaisi enää kutsua metaforiksi ollenkaan. (Ks. Gibbs 1994, 415.) Kaikki konventionaaliset metaforat eivät ole kuolleita metaforia. PONDYN (1983, 159) näkemyksen mukaan voitaisiin kuolleiden metaforien sijaan puhua laajennetuista metaforista. Myyttejä voidaan pitää tällaisina laajennettuina metaforina. Myyttinä kerrottu tarina on metaforisessa suhteessa todellisuuden kanssa.

Tutkijoiden huomio kiinnittyy myös metaforien kulttuurisidonnaisuuteen. Gozzi (1999, 389–391) hyväksyy Lakoffin ja Johnsonin (1980) metaforateorian, mutta kyseenalaistaa kielen ja ajattelun erottamisen. Näin tekee moni muukin tutkija. Kriitikki kohdistuu käsitteelliseen järjestelmään. Kun Lakoff ja Johnson väittävät, että metaforien ymmärtäminen perustuu käsitteelliseen järjestelmään, joka meillä ihmisillä on ikään kuin valmiina päässämme, joidenkin tutkijoiden mukaan taas metaforien ymmärrys nousee enemmänkin kontekstista. (Ks. Glucksberg & Keysar 1990; Keysar, Shen, Glucksberg & Horton 2000; McGlone 1996.)

McGlone (1996, 560) on havainnut tutkimuksissaan metaforista, ettei niiden ymmärtäminen perustukaan käsitteellisten metaforien löytämiseen, vaan kontekstiin. Jos tarkastellaan metaforaa ‘avioliitto on vuoristorata’ on ensinnäkin tiedettävä jotain avioliitosta yleensä ja toiseksi on tiedettävä mikä on vuoristorata. Metaforan tulkitsija ajattelee kaikkia niitä luokkia, joihin voi sijoittaa avioliiton ja vuoristoradan. Metaforien kontekstisidonnaisuutta ja ymmärrettävyyttä puoltaa se tutkimuksissa todistettu seikka, että pienetkin lapset ymmärtävät metaforat, jos ne esiintyvät heille tutussa kontekstissa. (Goatly 1997, 27; Rumelhart 1993, 76; Winner & Gardner 1993, 430.)

Kontekstia ja kulttuurisidonnaisuutta korostavat tutkijat esittävät erilaisia malleja metaforien ymmärtämisestä. Metaforien luokittelumallissa tärkeä merkitys on metaforan toissijaisella sanalla luotaessa kategoriaa ja ymmärrettäessä metaforaa (Glucksberg & Keysar 1990, 14). Metaforat toimivat luokittelevina väitteinä monimutkaiselle ominaisuuksien joukolle, joita ei voi useinkaan tarkentaa yhdellä sanalla. Kun joku sanoo ‘työyhteisöni on vankila’, hän tarkoittaa työnsä olevan ankaraa, kovaa, ei palkitsevaa, rajoitettua ja niin edelleen. Tämä ‘ja niin edelleen’ käsittää ne sanat, jotka sisältävät sekä metaforan tunnevoiman että kognitiivisen voiman. (Cacciari 1998,

143.) Tässä mallissa ei jäädä alkeellisella tasolla vertailemaan kahta sanaa niiden piirteiden perusteella, vaan etsitään suurempia luokitteluja. Tätä ajattelua on hyödynnetty tässä tutkimuksessa (ks. luku 5.3.2).

Metaforat ovat sekä ontologisia että epistemologisia. Ontologisia ne ovat, koska metafora perustavana prosessina kuuluu olemassaoloon. Epistemologisia metaforat ovat antaessaan tietyn kehyksen, jonka avulla voimme tarkastella maailmaa. Morgan (1996, 227–229) kehottaa huomaamaan, että jos metaforia tarkastelleen epistemologisesta näkökulmasta, voidaan joutua keskustelemaan siitä pitäisikö metaforien määrää rajoittaa tai ovatko ne liian läpituonevia. Jos metaforia katsotaan ontologisesta näkökulmasta, huomataan etteivät metaforat ole vaihtoehtoisia kielenkäytössä, ne ovat välttämättömiä siinä.

Morgan (1996, 228–229) huomauttaa, ettei ole väliä, onko joku metaforien puolella tai niitä vastaan. Koska aina kun puhumme tai kirjoitamme, olemme avoimia metaforille eli käytämme niitä huomaamattamme. Puheemme ja kirjoituksemme antavat muodon maailman kokemiselle metaforisesti. Metaforia käytetään paljon selitettäessä jotain vaikeasti ilmaistavaa asiaa. Morgan ei pidä metaforaa vain kielellisenä asiana. Metafora on ensisijaisesti luova prosessi, jonka perustana on ihmisen yritys ymmärtää elämää. Tässä prosessissa ymmärrämme ilmiön jonkin toisen kautta. Morganilla on sosio-konstruktivistinen näkemys metaforiin (ks. Morgan 1997b, 274–275; ks. myös Juuti 2001, 139).

4.3 Metaforien organisaatiota ja organisaatioiden metaforia

Cazal ja Inns (1998, 177–178) jakavat organisaatioita koskevat metaforatutkimukset kolmeen tyyppiin. Ensimmäisenä ovat tutkimukset, jotka keskittyvät metaforien rooliin organisaatiokirjallisuudessa, jolloin ne tuovat jotain uutta näkökulmaa teoreettisiin kehittelyihin. Metaforien avulla organisaatioteorioiden kenttä voidaan esittää laajasti, mutta kuitenkin sanomatta mitään näkökulmaa uudemmaksi tai paremmaksi. Tutkijat ovat tarkastelleet kautta aikain kirjoitettuja organisaatioteorioita ja tehneet niistä erilaisia luokitteluja (ks. esim. Morgan 1986; 1997a; MacKechnie & Donnelly-Cox 1996). Organisaatiokirjallisuutta ja sen metaforia sekä organisaation kommunikaatiota ovat käsitelleet ainakin Marshak (1996) sekä Putnam, Phillips ja Chapman (1996).

Toisena organisaatiotutkimuksen tyyppinä Cazalin ja Innsin (1998, 177) mukaan ovat tutkimukset, jotka kohdistuvat metaforiin ja organisaation diskurssiin. Chia (1996, 130–131) toteaa, että käyttäessämme metaforia organisaatiotutkimuksessa kyse on ajattelun rajojen vapauttamisesta. Organisaatioiden ymmärtämisessä ei ole kyse siitä ymmärretäänkö ne paremmin koneina, kulttuureina vai vankiloina. Kyse ei myöskään ole uuden värikkään tavan luomisesta, jolla voidaan nähdä organisaation maailma uusin silmin. Kysymys on niiden rajojen laajentamisesta, jotka hallitsevat organisaation diskurssia. Organisaatiotutkimusta ja metaforia ovat käsitelleet ainakin Morgan (1986; 1997a), Juuti (2001) ja Walters-York (1996).

Kolmantena tutkimuksen muotona on metaforat etnografisen tutkimuksen välineenä, jolloin lähdetään oletuksesta, että merkityksiä ei anneta vaan niitä aktiivisesti konstruoidaan jollekin tapahtumalle tietyssä kontekstissa. Etnografisen tutkimuksen haasteena Cazal ja Inns (1998, 177–179) näkevät, että tutkijan on päästävä näiden merkitysten jäljille ja yhdistettävä havaintonsa niin, että lukija ne ymmärtää. Etsittäessä metodologista työkalua vastaamaan näihin etnografisen tutkimuksen haasteisiin on huomattu metaforien omaavan tarpeeksi voimaa tähän tehtävään.

Oswickin ja Grantin (1996, 215) mukaan organisaatiotutkimukset ovat suuntautuneet enemmän metaforien organisointiin kuin organisaatioiden metaforiin. Tutkijoiden on ollut vaikea ylittää kielitieteilijöiden käyttämä metaforien organisointi ja liittää metaforakäsitteitä organisaatiotutkimukseen. Grantin ja Oswickin (1996, 16–17) mukaan tarvittaisiin tutkimusta metaforien käytöstä organisaatiotutkimuksessa sekä arviointia siitä miten metaforia voitaisiin hyödyntää tutkimuksenteon välineinä eli aineistona eikä vain tutkimuksen lopputuotteina eli selventämään metaforien avulla vaikeasti ilmaistavia asioita. Lisäksi Oswick ja Grant (1996, 219–220) peräänkuuluttavat lisää soveltavaa tutkimusta. Heidän mukaansa tarvitaan empiiristä metaforatutkimusta, joka tuo esille metaforat organisaation diskurssissa ja organisaatiossa. Cacciari ja Glucksberg (1994, 473) toteavat, että tarvitaan sovellutuksia sekä tiedon jakamista kielitieteilijöiden ja muiden tieteenalojen edustajien välillä.

Metaforilla luomme ja tuotamme uusia merkityksiä, kun siirrämme tutun asian merkitykset uuteen, vieraaseen asiaan. Ne antavat meille aivan uudelleenlaisen näkökulman asioihin, myös organisaatioon. (Juuti 1999b, 26–27.) Metaforilla saadaan aikaan monta näkökulmaa samaan organisaatioon. Ehkä tunnetuin näkökulma organisaatioihin ja metaforiin on Morganin (1986) teos *‘Images of Organization’*. Hän kehitti eri aikoina vallalla olleista organisaatioteorioista juurimetaphoria. Käsite on peräisin Stephen Pepperiltä (1972, 84–91), joka kehitteli neljä maailman hypoteesiaa ja esitteli ne kirjassaan

'*World hypotheses*'. Nämä hänen maailmankuvansa eli käsitteelliset järjestelmänsä olivat formismi, mekanismi, kontekstualismi ja organismi. Pepperin mukaan juurimetaforat auttavat meitä ymmärtämään maailmaamme, koska ne liittävät teorian ja arkitiedon yhteen sekä valaisevat näiden teorioiden luonnetta. Ne erottelevat teorit toisistaan sekä toimivat kritiikin välineenä.

Morgan (1997a, 29–36) löysi organisaatioteorioista kahdeksan juurimetaforaa, jotka ovat kone (mekanismi), organismi, aivot, kulttuuri, poliittinen järjestelmä, psyykinen vankila, muutosvirta ja hallitsemisväline. Morganin mukaan organisaatio- ja johtamisteorit perustuvat kuviin tai metaforiin, jotka auttavat meitä näkemään, ymmärtämään ja johtamaan organisaatioita. Morganin konemetaforassa organisaation elämä ja toiminta on rutiinomaista. Organisaatiossa on tietyt työtehtävät ja työajat. Ihmisten oletetaan käyttäytyvän koneiden tapaan. Koneorganisaatiossa työ on mekanistista ja työntekijät kokevat, etteivät voi vaikuttaa asioihin tai omaan työhönsä. He eivät halua myöskään ottaa vastuuta. Työ on ylhäältä päin kontrolloitua ja muutokset yleensä muodostuvat hierarkkisesti. Ainoaksi motiiviksi toimia tällaisessa organisaatiossa muodostuu raha.

Morganin (1997a, 67–68) mukaan organismimetaforassa organisaatiolla on suhde ympäristöönsä ja sen tavoitteena on selviytyminen. Kuten eläin- tai kasvilajeja, on olemassa erilaisia organisaatiolajeja, joilla nähdään olevan jokin elinkaari: ne syntyvät, kehittyvät ja kuolevat. Aivometäforassa organisaatiot nähdään informaatiota prosessoivina aivoina. Metaforaan liittyy organisaation muisti sekä tiedon käsittelykyky. Metaforan mukaan organisaatiot pystyvät toimimaan myös vajavaisina ja kykenevät jatkuvaan muutokseen. (Morgan 1997a, 78 ja 100–101.)

Kulttuurimetafora painottaa organisaation ideologiaa, arvoja, sääntöjä ja rituaaleja. Organisaatiot ovat kuin miniyhteiskuntia kulttuureineen ja alakulttuureineen. Organisaatio voi nähdä itsensä esimerkiksi perheenä. (Morgan 1997a, 119–129.) Poliittinen järjestelmä -metaforan idea perustuu siihen, että organisaatiot ovat poliittisia. Niissä vallitsevat tietyt säännöt ja järjestys. Organisaation politiikkaan liittyy konflikteja, valtapieliä ja muuta vehkeilyä ihmisten kesken. Poliitiikka muodostuu intresseistä, konflikteista ja vallasta. Intressit ovat tavoitteita, toiveita ja odotuksia, jotka vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen. Konflikteja esiintyy aina organisaatioissa ja ne syntyvät, kun ihmisten intressit ovat vastakkaisia. Konfliktit ratkaistaan yleensä vallan avulla, jonka lähteinä voivat olla muodollinen auktoriteetti, resurssien kontrollointimahdollisuus tai tiedon kontrollointi. (Morgan 1997a, 154–171.)

Morganille (1997a, 215–231) psyykinen vankila -metafora tarkoittaa sitä, että organisaation tiedostettuihin tai tiedostamattomiin prosesseihin voi

jäädä vangiksi. Alitajunta toimii mielen vankilana. Tähän metaforaan liitetään usein kuolemattomuus. Luodessamme organisaatiota luomme toimintarakenteita, jotka ovat *“suurempia kuin elämä itse”*, ja jotka jatkavat toimintaansa useita sukupolvia meidän jälkeemmekin. Organisaation jäsenet käyttävät puolustusmekanismeja selviytyäkseen organisaatiossa. Muutosvirta-metaforassa organisaatio on jatkuvan muutoksen keskellä. Organisaatio nähdään vuorovaikutussysteeminä, joka on samanaikaisesti sekä järjestyksessä että kaaoksessa. Järjestys syntyy itse asiassa kaaoksesta. Muutosvirta metaforan avulla näemme muutoksen ja voimme siihen vaikuttaa. (Morgan 1997a, 256–298.)

Organisaatioissa on myös hallitsemista. Aina osa työntekijöistä työskentelee toisen osan intressien mukaisesti. Hallita voi monella tavalla: pakko, uhkailu, legitimoitu valta ja muodollinen auktoriteetti. Hallitsemisväline-metaforaan liittyy se, että organisaatiot käyttävät työntekijöitä hyväkseen. Organisaatiot ottavat heiltä sen mitä tarvitsevat jopa työntekijöiden terveyden ja henkilökohtaisen elämän uhalla. Tähän liittyy myös ihmisten passittaminen ennenaikaiselle eläkkeelle tai irtisanominen. (Morgan 1997a, 303–308.)

Tarkasteltaessa juurimetaforia on huomioon otettava se, että sama organisaatio voi kuulua monen eri määritelmän alle samaan aikaan. Morganin (1986, 347–348) mukaan pystyäkseen ymmärtämään organisaatiota on lähdeittävä siitä, että organisaatiot ovat monimutkaisia ja monitulkinnallisia. Metafora-analyysia käyttäen voimme ymmärtää tätä organisaatioiden monimutkaista luonnetta. Ei tule kuitenkaan antaa liikaa painoa yksittäisille metaforille, koska niillä on myös heikkoutensa. Morgan (1997a, 350) toteaa, että hänen esittämänsä metaforat ovat esimerkkejä, metaforia voi toki olla muitakin. Morganin (1996, 227–228) näkökulmassa metaforiin, ne ovat prosesseja, joissa yhden kokemuksen elementit siirretään toiseen. Metaforat ilmaisevat ja luovat merkityksiä. Ne ovat luovia prosesseja, jotka ovat tarpeellisia ihmisen ymmärtäessä ja merkityksen luomisessa kaikilla elämän alueilla.

Mangham (1996, 22–28) on kritisoinut Morganin juurimetaforia ja puhuu niiden sijaan perusmetaforista (basic). Hän esittää, että on olemassa rajallinen määrä perusmetaforia, jotka jäsentävät ajatteluumme. Perusmetafora on jokapäiväinen, konventionaalinen metafora. (Vrt. Lakoff & Johnson 1980.) Perusmetaforalla on yksinkertainen ja selkeä rakenne, joka erottaa sen muista asioista tai toiminnoista. Se voidaan ymmärtää perustuen omiin kokemuksiin, kuten matkametafora (‘elämä on matka’) tai se voidaan ymmärtää kulttuurin välityksellä. Jos ajatellaan organisaatiota näytelmänä, ei tämän metaforan käyttäjän tai ymmärtäjän tarvitse itse olla näyttelijä. Metaforat

perustuvat osittain omaan kokemukseen ja osittain kulttuuriin. Manghamin mukaan kun perusmetaforat on kerran opittu, ei niitä tarvitse opetella enää uudelleen. Ne ovat muuttuneet jokapäiväisiksi yleisiksi ilmaisuiksi. Tässä piilee metaforien voima eli metaforat ovat eläviä, niitä käytetään jatkuvasti ja tiedostamattomasti.

Manghamin (1996, 28–31) mukaan perusmetaforien voima perustuu siihen, että ne ylipäätään ovat olemassa ja että niitä käytetään tiedostamattomasti. Perusmetaforan rakenne on sellainen, että jos organisaatio nähdään koneena, niin sen jäsenet voidaan nähdään koneen osina, mekanismeina ja varaosina. Jos taas organisaatio nähdään elävänä organismina, organisaatiopuheessa esiintyvät ainakin elinkaari, kypsyminen ja kuolema. Manghamin mukaan perusmetaforat ovat kognitiivisesti korvaamattomia kielenkäytössä. Organisaatiometaforat kone, elävä organismi, peli, näytelmä ja politiikka ovat korvaamattomia osia elämässämme ja maailmassamme. Manghamin kritiikki Morganiin kohdistuu tähän perusmetaforien korvaamattomuuteen. Hänen mukaansa Morganin metafora psyykinen vankila ei ole vielä saavuttanut kognitiivisen korvaamattomuuden statusta. Kyseessä ei tällöin ole konventionaalinen, tiedostamaton perusmetafora vaan 'kertakäyttömielikuva' (one-shot image). Toki ajan myötä psyykinen vankila -metaforakin voi muuttua konventionaaliseksi perusmetaforaksi. Lakoff ja Johnson (1980) puhuvat kertakäyttömielikuvien sijaan kuvitteellisista eli luovista metaforista.

Morganin ja Manghamin ajatukset yhtyvät molempien todetessa, että konventionaalisia perusmetaforia (juurimetaforia) on itse asiassa hyvin vähän. Perusmetaforat nousevat usein vanhoista metaforista ja yksi malli uusin kehittämisessä olisikin laajentaa vanhoja. Mitä yksinkertaisempi ja perustasoisempi perusmetafora on, sitä paremmin se on yhteydessä muihin metaforiin ja sitä enemmän se antaa vihjeitä ajatteluamme varten. Manghamin (1996, 32–35) mukaan ei ole todennäköistä, että voimme muuttaa noita perusmetaforia, jos nyt yleensäkin haluamme niitä muuttaa. Manghamin mukaan hyvät kirjoittajat eivät yritä kehittää uusia metaforia vaan tyytyvät laajentamaan jo olemassa olevia vanhoja metaforia. Hänen mukaansa ei ole olemassa rajoja kertakäyttömielikuville, mutta niitä on perusmetaforille.

Gozzi (1999, 385–391) puhuu juuri-, perus- tai konventionaalisten metaforien sijaan syvämetaforista, jotka ovat diskurssin rakentajia ja ohjaajia. Hän puhuu myös pintametaforista, jotka ovat selkeitä ilmaisuja ja voivat olla yhteydessä toisiin pintametaforiin. Nämä voivat olla kertakäyttöisiäkin tai luovia ja niiden taustalta voi löytyä syvämetafora. Pintametafora vastaa Manghamin kertakäyttömielikuvaa. Myös Schön (1993, 147–149) käyttää

käsitteitä pinta- ja syvämetaforat ja puhuu lisäksi luovista metaforista (ks. myös Sternberg, Tourangeau & Nigro 1993).

Tsoukas (1993, 329–330) haluaa muistuttaa, että itse asiassa Morganin kahdeksan metaforaa eivät ole organisaatiometafia vaan mielikuvia (images) organisaatiosta. Morgan sanoo kaikkien metaforiensä olevan yhtä käytökelpoisia, mutta asettaa, Tsoukas'n mukaan, kuitenkin käytännössä toiset paremmiksi. Hän tekee selväksi, että toisilla metaforilla on vain marginaalista hyötyä. Marshak (1996, 151–152) puolestaan toteaa, että organisaatiot eivät ole vain aivoja, kulttuureita tai vankiloita, ne ovat monikerroksisia symbolijärjestelmiä, jotka toimivat yhtä aikaa yksilön, ryhmän ja organisaation tasolla. Metaforat ovat organisaation symbolisen merkitysjärjestelmän keskiössä. Itsekin tässä tutkimuksessani asetan kyseenalaiseksi juuri- ja perusmetaforien itsestään selvän olemassaolon.

Deetz (1986, 175–176) on kartoittanut erilaisia organisaatiometafia. Yksi niistä on organisaatio armeijana, jossa organisaation hierarkia muistuttaa komentoketjua. Tämä metafora tulee, Deetzin mielestä, organisaatioihin siksi, että tieteellisen liikkeenjohdon kieli on saanut paljon vaikutteita armeijan tehokkuuskäsitteistöstä. Toinen yleinen organisaatiometafora on kone, jossa organisaation kieli mukailee koneen käyttöä ja sen osia. Organisaatio perheenä on taas aivan toisentyypinen metafora. Koneen osan voi vaihtaa, mutta luopuuko kukaan mielellään perheenjäsenestä?

Alvesson (1993a, 18–19) on kerännyt kirjallisuudesta kymmenen metaforaa, joita eri tutkijat ovat käyttäneet organisaatiokulttuurin tutkimuksissaan. Tutuimpia näistä ovat ehkä 'organisaatio sosiaalisena liimana', jolloin organisaatioelämän nähdään olevan konsensuksessa ja organisaatio on integroitunut informaalisin keinoin. Näkökulman käytännöllisempää haaraa kutsutaan integraationäkökulmaksi (ks. luku 3.2). Kulttuuri 'pyhänä lehmänä' -metafora korostaa kulttuurin arvoja, joita pidetään pyhinä. Kulttuuri 'säle-kaihtimena' tunnetaan kaikesti paremmin Morganin (1986) metaforana 'psykkinen vankila'. Organisaatio 'epäjärjestyksenä' tai 'viidakkona' näkökulmassa korostetaan nyky-yhteiskunnan epävarmuutta. Organisaatiossa ei ole jaettuja arvoja, siellä ei vallitse aina harmonia, mutta ei ole myöskään koko ajan konflikteja. Kulttuurin jäsenet muuttavat kulttuuria ja kulttuuri muuttaa heitä. Puhutaan fragmentaationäkökulmasta. (Alvesson 1993a, 20–22; ks. myös Meyerson & Martin 1987, 624–642; suomalaisesta organisaatiotutkimuksesta esim. Jurvansuu 1996.)

Metaforien ja organisaatioiden yhdistäminen on tapahtunut Oswickin ja Grantin (1996, 216) mukaan kolmella tavalla. Ensinnäkin pinnallisia metaforia (superficial metaphors) on käytetty koristelemaan organisaatiopuhetta tai selittämään jotain vaikeasti ymmärrettävää asiaa. Näitä pinnallisia meta-

foria käyttävät yleensä käytännön johtamistyössä olevat johtajat tai konsultit. Tässä näkemykseni mukaan tarkoitetaan niitä metaforia, joita kukaan ei ole systemaattisesti kerännyt talteen tai muuten ottanut käyttöön tutkiessaan organisaatiota. Näitä voitaisiin keksiä tilannekohtaisesti selittämään yleisölle kerrottavaa asiaa. Tällöin pinnalliset metaforat vastaisivat Manghamin kertakäyttömielikuvia.

Pinnallisen tason metaforat eivät syvennä ymmärrystämme organisaatioista tai rohkaise meitä ajattelemaan niistä uudella tavalla. Toisena soveltamistapana Osrick ja Grant (1996, 216–217) esittävät välittävät metaforat (intermediate metaphors), joissa metaforisen lauseen kahden sanan välinen yhteys on hieman edellistä tasoa syvällisempi. Metaforilla on tässä selkeämpi tiedonvälitysrooli. Tähän luokkaan kuuluvat käsitykset organisaatiosta esimerkiksi perheenä tai koneena. Tähän ryhmään katson kuuluvaksi ne tutkimukset, joissa tutkija on kehitellyt tai tuottanut metaforia kuvaamaan johtamistyyliä organisaatiossa (mm. Fenley 1998) tai on kuvattu organisaation kulttuuria eläinmaailman analogioiden kautta (mm. Line 1999).

Kolmantena tasona Osrickin ja Grantin (1996, 217) jaottelussa ovat merkitykselliset metaforat (meaningful metaphors). Nämä metaforat pikemminkin löydetään organisaation kielestä kuin että tutkija loisi ne itse. Nämä ovat niitä metaforia, joita käytetään organisaation puheessa ja voidaan sieltä käsin käyttää hyödyksi. Näihin katson kuuluvaksi metaforat, joita organisaation jäsenet ovat itse tuottaneet, vaikka tutkija olisikin niitä erikseen heiltä tiedustellut. Metaforat toimivat merkitysten kiteytyminä. Ne sijaitsevat organisaation kulttuurissa.

Metaforat ovat haastava tutkimuksen kohde sekä teoreettisina olemuksina, mutta myös empiirisenä tutkimuksen kohteena. Metaforien tulkintaan ja ymmärtämiseen on käytetty useita tutkimustunteja. Seuraavassa käsittelem lähinnä empiirisiä metaforatutkimuksia, niiden eri suuntauksia ja määritän oman tutkimukseni paikkaa metaforatutkimuksena.

Beck (1999, 14–15) tarkastelee kuinka yhteisömetaforia käytetään amerikkalaisessa opetus- ja kasvatuskirjallisuudessa. Hän pohtii tapoja, joilla metaforat vaikuttavat tutkimukseen ja käytännön johtamiseen. Beckin mukaan yhteisömetaforan merkityksen ymmärtäminen voi lisätä kykyämme luoda sekä ylläpitää tukevia ja tuottavia oppimisympäristöjä, lisätä kykyämme arvioida ja tulkita tutkimusta yhteisöissä sekä luoda kestäviä teoreettisia viitekehyksiä ohjaamaan tutkimusta. Opetus- ja kasvatuskirjallisuudesta Beck löysi metaforat perhe, kylä ja musiikkiryhmä (esim. jazzorkesteri).

McCabe (2001) on tutkinut naiskoulutarkastajien urametaforia amerikkalaisessa koulukontekstissa. Aineistonsa hän keräsi esittämällä tarkastajille kysymyksen: *“Tarkastaja on kuin..”*. McCabe analysoi metaforat induktiivi-

sesti teemoitellen. Kysely lähetettiin 735 naiskoulutarkastajalle ja metaforia saatiin kaikkiaan 218 kappaletta. Melkein puolet metaforista käsitteli johtajuutta. Seuraavaksi suurin kategoria käsitteli tarkastajia helpottajina tai mahdollistajana. Kolmanneksi suurin ryhmä kuvaili tarkastajat monitaitoisina ja neljäs ryhmä sisälsi sanan visionääri. Muut metaforat viittasivat rooliluokkiin: vanhempi tai lasten puolustaja, muutosagentti, katalysaattori, paradoksi ja opettaja. Nämä tuotetut metaforat ovat McCaben mukaan visuaalisia esimerkkejä siitä, kuinka naistarkastajat kuvaavat rooliaan koulupiireissä. Metaforia voidaan tarkastella eri näkökulmista. Monet metaforista sivusivat johtajuutta ja kaikki metaforat kuvailivat piirteitä, joita nämä tarkastajat uskoivat olevan työssään tarpeen. Näistä metaforista voivat hyötyä ne naiset, jotka suunnittelevat uraa kouluhallinnossa. Näiden tarkastajien metaforat tuovat syvyyttä työnkuvaan. Naistarkastajat kuvailivat rooliaan perinteisen johtamisnäkömyksen mukaan, mutta korostivat toisten huomioimista. Tämä tutkimus paljastaa, naisten omin sanoin, mitä tarkoittaa olla tänään johtoasemassa koulumaailmassa.

Fenwick (2000) tutki 65 kanadalaisen täydennyskoulutusopettajan tuottamia metaforia. Metaforien avulla nämä opettajat tutkivat sitä keitä he ovat, mitä he tekevät käytännön työssään ja miksi he tekevät sen. Fenwick haluaa huomauttaa, että kaikki nämä opettajat eivät ole saaneet varsinaista opettajankoulutusta ja heillä ei ole profession tuomaa identiteettiä tuottamaan opettajan roolia. Fenwick käytti tutkimuksessaan Deshlerin (1996) kehittämää metaforatyöskentelymallia.

Deshler (1996, 316–324) kehitti kaikkiaan kahdeksanvaiheisen metaforatyöskentelymallin. Analyysi etenee siten, että muodostetaan pieniä keskusteluryhmiä tai -pareja, joissa työskentely tapahtuu. Ensimmäisenä vaiheena on analyysikohteen valinta, joksi voidaan valita esimerkiksi oma työyhteisö tai kuten Fenwickin tutkimuksessa opettajuus. Toiseksi ryhmässä mietitään yksilöllisesti, millaisia metaforia kukin liittäisi omaan työyhteisöönsä. Metaforat voivat olla joko itse tässä ryhmätilanteessa tuotettuja tai jo aiemmin keksittyjä tai kuultuja työyhteisöön liitettyjä tai siitä käytettyjä metaforia. Kolmantena vaiheena valitaan metaforista yksi, jota lähdetään tarkemmin käsittelemään koko ryhmän tasolla eli aletaan purkaa merkityksiä, joita metaforaan liittyy. Neljäntenä vaiheena reflektoidaan tähän tuotettuun tai tunnistettuun metaforaan liittyviä arvoja ja uskomuksia, jonka jälkeen, viidentenä vaiheena, ne kyseenalaistetaan eli niistä keskustellaan. Seuraavaksi, kuudentena, kehitellään uusi työyhteisöä kuvaava metafora, jolla korostetaan uusia esiin nousseita merkityksiä. Seitsemäntenä vaiheena pohditaan, millaiseen toimintaan kukin olisi valmis, jotta uudet arvot ja merkitykset vahvistuisivat työyhteisössä. Lopuksi (kahdeksas vaihe) käydään läpi samal-

la tavalla myös muut ryhmän kehittelemät ja tuottamat metaforat yksi kerrallaan.

Fenwickin (2000) tutkimuksessa käytettiin Deshlerin metaforatyöskentelymallista viittä ensimmäistä vaihetta. Työskentelyn jälkeen tutkija teemoitelti tuotettuja metaforia. Löytyi neljä luokkaa. Opasmetaforia löytyi aineistosta eniten. Tämä luokka nimettiin seikkailuopas-luokaksi. Oppimista metaforassa kuvailtiin usein seikkailumatkana, vuorikiipeilynä tai viidakon läpi kulkemisena. Seikkailuopas-luokan metaforia olivat esimerkiksi opas, kapteeni, johtaja, ovi omaan kotiin. Toiseksi suurin metaforaluokka oli aikuisopettaja varustajana. Tällöin metafora yleensä sisälsi listan välineistä, joita opettaja tarvitsee. Tässä luokassa oli seuraavanlaisia metaforia: 'orava heittää puusta pähkinöitä' ja 'tarjoilija elefanttien teekutsuilla'. Kolmas metaforaluokka oli aikuisopettaja tulentekijänä eli metaforassa oppiminen oli oppijan motivointia nähdä, tutkia ja ihmetellä, saada itselleen uteliaisuuden tuli. Neljäntenä luokkana oli hoivaajametafora, jossa keskityttiin siihen mitä opettaja tekee oppijalle eli oppiminen on kasvamista. Osa näistä metaforista kuvasi opettajan eläintenhoitajaksi, kuten delfiinien kouluttajaksi. Tutkimuksessa todettiin, että opettajan rooli oli hyvin usein oppimisprosessin alullepanija tai innoittaja. Opettajaa kuvattiin tutkimusmatkan johtajaksi, kokiksi hämmentämässä keittoa, kodin rakentajaksi tai tulentekijäksi. Tuotetut metaforat korostivat opettajaa 'hoivaavana oppaana', joka auttaa oppijaa löytämään ja käyttämään jotain sellaista, joka on jo oppijalla olemassa.

Grady, Fisher ja Fraser (1996, 41–47) olivat kiinnostuneita opettajien käsityksistä omasta työyhteisöstään, koulusta. He toteavat, että tapa jolla opettajat ajattelevat omaa työtään on sidoksissa mielikuviin, joita opettajilla on koulusta. Koulun johtajiston olisi tärkeää olla perillä näistä mielikuvista. Grady ym. kehittivät metaforiin perustuvan mittarin, jolla he kartoittivat opettajien käsityksiä omasta koulusta sellaisena kuin se on ja sellaisena kuin opettajat haluaisivat sen nähdä. He perustavat mittarinsa kehittelyn Pepperin (ks. Pepper 1972) mallille juurimetaforista. Mittarin metaforat on pyritty asettamaan Pepperin neljän juurimetaforan (formismi, mekanismi, kontekstualismi ja organismi) alle. Formismiin kuuluvat mittarin metaforista esimerkiksi kulttuuri, orkesteri ja tiimi. Mekanismi juurimetaforan alle tulevat kone- ja laumametaforat. Näyttely, tutkimusmatka ja liikenneuhka kuuluvat kontekstualismin piiriin ja organismi metaforaan sijoittuvat esimerkiksi perhe, puutarha ja mehiläispesä.

Gradyn ym. (1996, 48–50) mittari on kaksiosainen, jossa toisessa osassa muodostetaan koulusta todellinen kuva ja toisessa osassa ihannekuva. Mittari perustuu väittämään, että ihmisillä on käsityksiä maailmasta, joita he pitävät totena. Mittarin kehittäessä tutkijat käyttivät australialaisia opettajia

apunaan. Lisäksi apuna käytettiin pientä asiantuntijaraatia. Kehittelyvaiheessa opettajat saivat ensin arvioitavakseen Likertin viisiportaisella asteikolla 40 metaforaa ja he saivat esittää myös omia metaforiaan. Opettajia myös haastateltiin mittarin kehittelyn edetessä. Lopulliseen mittariin valittiin 26 metaforaa. Lomakkeen metaforia olivat esimerkiksi kulttuuri, lauma, perhe, näyttely, orkesteri, kone, mehiläispesä, teatteri ja vankila.

Mittaria testattiin lopuksi viimeistä vuotta opettajankoulutuksessa olevilla opiskelijoilla, jotta saatiin mukaan kokemattomien opettajien näkemys mittarista. Lopuksi melkein 300 australialaista opettajaa saivat arvioida omia koulujaan mittarin avulla. Tuloksista havaittiin, että eniten käytettiin metaforia perhe, joukkue, lastenseimi, puutarha, messut ja ostoskeskus. Gradyn ym. (1996, 51) mukaan mittaria on helppo käyttää ja se mahdollistaa tutkijoille nopean, validin ja luotettavan keinon saada selville opettajien muodostama kuva koulusta. Jos Gradyn ja hänen kollegoidensa mittaria aiottaisiin soveltaa suomalaiseen kouluun, olisi luultavasti ensin testattava mittaristo kokonaan uudelleen suomalaisilla opettajilla. Australialainen koulukulttuuri eroaa sen verran suomalaisesta, että en usko mittarin soveltuvan sellaisenaan suomalaiseen kouluun ja sen arviointiin.

Pieniä viitteitä suomalaisesta koulukulttuurista saadaan seuraavasta tutkimuksesta, jossa opettajien sijaan koululaiset arvioivat omaa kouluaan metaforin. Gordon, Lahelma ja Tolonen (1995, 3–8) ovat analysoineet oppilaiden metaforien avulla fyysistä koulua. Aineistonhankintamenetelmänä he käyttivät kyselyä, jossa pyydettiin täydentämään lause *“Koulu on kuin...”*. Aineisto on kerätty kahden eri projektin yhteydessä eri puolilta Suomea yläasteikäisiltä oppilailta. Tutkijat kertovat keränneensä metafora-aineistoa myös englantilaisesta koulukontekstista, mutta eivät kerro käyttävätkö sitä tässä tutkimuksessa. Aineistossa toistuivat metaforat: vankila, kidutuskammio ja tehdas. Tutkijat olivat yllättyneitä metaforien kielteisestä sävystä sekä niiden säännönmukaisuudesta koulusta tai luokasta riippumatta. Gordon ym. havaitsivat, että metaforat viittaavat nimenomaan fyysiseen kouluun. Lisäksi ne antavat ilmaisukanavan vaikeasti ilmaistavalle itsenäisyyden puutteelle. Tutkijat havaitsivat, että metaforat ovat sukupuolineutraaleja sekä kulttuurisesti jaettuja. He alkoivatkin selvittää metaforien arvoitusta eli analysoida niitä tarkemmin työpajoissa. Samalla he tuottivat erilaisia tapoja analysoida koulua.

Projektissa mukana olleet tutkijat Lindroos ja Tolonen (1995, 13–19) analysoivat tarkemmin kerätyistä koulumetaforista hullujenhuone-metaforaa ja mitä annettavaa sillä on koulukeskustelulle. He havaitsivat, että molemmissa laitoksissa valtasuhteet jakautuvat sekä hierarkkisesti että epätaisisesti instituutioissa olevien välillä. Sanaa huone analysoidaessa havaitaan,

että huone viittaa fyysiseen tilaan. Koulu, kuten vaikka sairaala, on yleensä helposti tunnistettavissa ulkoisilta ominaisuuksiltaan kouluksi. Hullujenhuone-metaphora voidaan analysoida myös sen äänimaailman kautta tai mielenhallinnan eli mielen opetussuunnitelman avulla. Lindroos ja Tolonen toteavat, että hullujenhuone-metaphorassa yhdistyvät koulu, kuri ja ruumiinkontrolli. Valtaa voidaan harjoittaa hallitsemalla ruumiita, joko vangitsemalla ruumiit pulpetteihin tai hiljentämällä heidät lääkeaineilla. Valta ja sen jakaantuminen nouseekin metaphoran analyysin päänimittäjäksi. Laitosmaisuus hallitsee analyysia toisena. (Vrt. Foucault 2000.)

Lahelma (1997, 120–122) esittelee metaphora-aineiston, joka on tuotettu kahdella helsinkiläisellä yläasteella. Aineiston tuottajina olivat yläasteen seitsemännen luokan oppilaat. Kuten Gordonin ym. (1995) raportoimassa tutkimuksessa, tässä pyydettiin oppilaita täydentämään lause: *“Koulu on kuin...”*. Tutkimuksessa oppilaita myös haastateltiin. Tämänkin tutkimuksen metaphorista suurin osa oli kielteisiä laitosmetaphoria: vankila, keskitysleiri tai hourula. Kiinnostavinta Lahelman mukaan oli, että myönteisiä metaphoria ei aineistosta juurikaan löytynyt. Nekin oppilaat, jotka halusivat sanoa jotain positiivista, eivät osanneet pukea viestiään metaphoran muotoon, vaan tyytyivät toteamaan koulun olevan *“ihan kiva”*. Tämä tutkimus paljastaa millaiselta koulu negatiivisimmillaan koetaan.

Laine (1995, 22–23) tarkastelee koulumetaphoria koulukokemuksen ilmentäjänä. Hänen metaphora-aineistonsa on tuotettu oululaisella yläasteella. Hän käyttää analyysissaan hyväksi hermeneuttista analyysimallia, jolloin etsitään puheen teemaa eli sitä mistä puhutaan. Lopuksi teemat voidaan kiteyttää kokemuksentiksi, joista voidaan edelleen muodostaa kokemusulottuvuuksia. Laine eteni analyysissaan siten, että hän jaotteli 102 keräämäänsä koulumetaphoraa ja muodosti niistä yhteensä 13 luokkaa. Suurimpina luokkina esiintyivät laitos, rakennettu tila tai esine, toiminto tai toiminnan tila sekä luonto.

Analysoituaan tarkemmin jokaista luokkaa Laine (1995, 29–30) yhdisti nämä teemaryhmät kolmeksi kokemuksentäksi. Kentiksi muodostuivat koulun kolme kokemusulottuvuutta: instituutiokokemus, sosiaalinen miljöökokemus ja oppimiskokemus. Instituutiokokemus muodostuu pakollisuudesta, sopeutumisesta ja sietämisestä. Miljöökokemukseen kuuluvat sosiaalinen vuorovaikutus, ilmapiiri ja fiilis. Oppimiskokemus sisältää oppimisprosessit. Laine esittää artikkelinsa lopuksi ajatuksen näiden kokemuksentien käsittelemisestä eräänlaisina koulun juurimetaphorina, jotka kertovat millainen koulu maailma on ja mikä siellä on merkityksellistä.

Laine ei artikkelissaan paljasta sen tarkemmin kuinka hän on muodostanut nämä kolme kenttää. Itse asiassa artikkeli antaa sellaisen kuvan, että

kokemuskentät on muodostettu ennen metaforien luokittelamista. Mielestäni koulua instituutiona on yksipuolista arvioida oppilaiden näkemysten mukaan varsinkin, kun metaforat on kerätty vain yläasteikäisiltä nuorilta eikä koko koululaitoksen edustajilta. Oppilaiden metaforat antavat toki paikallista kuvaa siitä oululaisesta yläasteesta, jossa ne tuotettiin ja ovat siksi arvokasta tietoa.

Lahelma (1997), kuten Lainekean (1995), eivät pohdi artikkeleissaan, miksi oppilaiden metaforat ovat kielteisiä sen paremmin kuin sitäkään, olisivatko ala-asteen tai lukion oppilaiden metaforat vähemmän kielteisiä. Gordon ym. (1995, 10) sivuavat teemaa toteamalla, että metaforien negatiivisuuden voi katsoa heijastavan koululaishuumoria. Mukana näissä voi myös olla näyttämisen halua tutkijoille tai yhteiskunnallisen laitoksen arvokkuuden poistamista. Näkemykseni mukaan yläasteikäisessä nuoressa tapahtuu paljon psyykkisiä, fyysisiä ja sosiaalisia muutoksia, jotka eivät voi olla vaikuttamatta siihen tapaan, jolla hän suhtautuu kouluun ja ilmentää koulukokemuksiaan. Itse en ainakaan muista kehdanneeni todeta murrosikäisenä pitäväni koulusta. Nämä seikat eivät tietenkään vähennä metaforien tai tutkimuksen arvoa. Metaforat piirtävät paikallista kuvaa ja kertovat omaa kieltään tämän päivän koulukulttuurista.

Suomalaisessa päiväkotikontekstissa metaforia ovat käyttäneet ja tutkineet Karila ja Nummenmaa (2001, 61–75). Aineistona tutkimuksessa oli yhteen kehittämisprojektiin osallistuneiden päiväkotien työntekijöiden tuottamat metaforat: *“Päiväkoti on kuin...”*, *“Päiväkoti työpaikkana on kuin...”* ja *“Minä työssäni olen kuin...”*. Karila ja Nummenmaa sovelsivat tutkimuksessaan kahta aineiston analysointitapaa, joista toinen oli kehittämäni (ks. Auranen 2000a) semanttisen differentiaalimenetelmä. Ulottuvuudet heidän tutkimuksessaan olivat siis samat kuin tässä tutkimuksessa.

Karilan ja Nummenmaan (2001, 66–69) tutkimuksen mukaan runsaalle kolmasosalle päiväkodin työntekijöistä päiväkotia on emotionaalisesti läheinen. Lähes kolmasosa metaforista kuitenkin löytyi kaukainen -ulottuvuudelta. Suurin osa päiväkotimetäforista sai myönteisiä merkityksiä tai merkityksen myönteisen ja kielteisen väliltä. Päiväkotia kuvailtiin metaforien mukaan liikkuvaksi. Päiväkodissa toimitaan yhdessä enemmän kuin yksin. Päiväkoti työpaikkana -metaforien painoituksissa ei ole paljon eroa edellisiin. Viidesosa vastanneista kokee päiväkodin työpaikkana läheiseksi ja kolmasosa kaukaiseksi. Työpaikkaan liitetään useimmiten merkitys myönteisen ja kielteisen väliltä. Työpaikkametäforat ovat enimmäkseen liikkuvia. Päiväkodissa työskennellään sekä yhdessä että erillään. Minä työssäni olen -metaforien mukaan oma työnteko on liikkuvaa ja yksin tekemistä.

Toisena analyysitapana Karilan ja Nummenmaan (2001, 69–75) tutkimuksessa käytettiin yhdenlaista teemoittelua. Päiväkotia kuvaavista teemoista suurimmaksi muodostui ‘kiire, nopea tempo ja vaihtelu’. Toisena teemana oli ‘kasvu, huolenpito ja hoiva’. Päiväkoti työpaikkana -metaforien suurimmat teemat olivat ‘erilaisuuden maisema’ sekä ‘vauhtia, liikettä ja kuhinaa’. Omaa työntekoa kuvaavia teemoja olivat työn moninaisuus, työntekijäpersoonaa luonnehtivat metaforat sekä ‘kasvun tukija, hoivaaja ja turvanantaja’. Stressi ja väsymyksen näkyivät teemoissa. Tutkijat esittävät, että kun yleensä moniammatillisuuteen liitetään tulkintoja yhdessä tekemisestä, metaforien tasolla tämä ei näy. Metaforien mukaan työn tekeminen yksin on päiväkoideissa tyyppisempää. Lisäksi päiväkotihenkilöstö jättää korostamatta ammatillisuuttaan tai oman osaamisensa kenttää, kun he puhuvat päiväkodista lapsen ‘toisena kotina’ tai työyhteisöstä perheenä.

Kuntaorganisaatiotutkimusta, metaforien avulla, edustaa Gherardin (2000) tutkimus italialaisessa kuntaorganisaatiossa. Hänelle metaforat ovat paikallisia organisaation artefakteja. Ne ilmentävät näkyvää, konkreettista ja kuuluvaa käyttäytymistä, jotka perustuvat kulttuurin normeihin, arvoihin ja oletuksiin. Metaforat tuottavat identiteettejä, merkityksiä, materiaalisia artefakteja ja yhteistoiminnallisuutta. Niillä ei ole merkityksiä, mutta ne hankkivat ja luovat merkityksiä niiden tuottajien diskursiivisissa vuorovaikutuksissa. Projektin alussa muutama poliitikko (esim. kaupunginjohtaja) ja organisaation ylin johto kokoontuivat suunnittelemaan projektia. Näillä suunnittelukerroilla he tuottivat metaforia. Poliitikot kuvasivat organisaatiota perheenä, joka on riitaisa ja sisäänlämpiävä. Johtajisto puolestaan kuvasi organisaatiota pyramidiksi, viitaten byrokraattiseen organisaatiomalliin. Tutkijat toivat mukaan kolmannen yhdistävän metaforan. He esittivät käytettäväksi Weickin (ks. esim. Orton & Weick 1990; Weick 2001) kehittämää väljäkytkentäinen, löyhäsidoonainen organisaatio -metaforaa. Lopuksi suunnitteluryhmä kehitti vielä yhden metaforan, urkupilli, joka sisältää kolme edellistä.

Tutkijat ovat myös tapaustutkimusten tapaan selventäneet omaa organisaatiotaan metaforien avulla (ks. esim. Brink 1993; Gregory & Noblit 1998). Metaforien sovellutukset varsinkin organisaatiotutkimuksen OD-suuntauksessa (organisaation kehittäminen) ovat tulleet tärkeiksi (Grant & Oswick 1996, 15). Metaforia organisaation muutostyössä ovat käyttäneet ainakin Akin ja Palmer (2000), Cleary ja Packard (1992), Greenberg (1995), Marshak (1993), Morgan (1989), Sackmann (1989) sekä Öztel ja Hinz (2001) (ks. myös Auranen 2000b). Metaforia on käytetty opiskelun evaluointiin (ks. esim. Deshler 1996; Kemp 1999). On havaittu metaforien soveltuvuus konstruktivistiseen ohjaukseen (ks. esim. Peavy 1997). Suomalaisista tutkijoista Filander (1997; 2000) on käyttänyt metaforia selventämään julkisen sektorin

henkilöstökoulutuksessa ja kehittämisessä työskentelevien tehtäväkuvia. Ainakin Laes (1999) on tutkinut lastentarhanopettajaopiskelijoiden metaforia opettajuuskäsityksen ja sen muutoksen kuvaajana. Johtamismetaphoria ovat tutkineet aiemmin mainitun McCaben (2001) lisäksi ainakin Richardson ja McKenna (2000) sekä Oswick ja Montgomery (1999).

Tutustuessani näihin erilaisiin metaforia käyttäviin tutkimuksiin, kiinnitin huomioni siihen, ettei niissä ole juurikaan keskitytty metaforan määrittelemiseen tai liitetty määritelmää organisaatioon. Tutkiessaan yhteisömetaphoria opetus- ja kasvatuskirjallisuudessa Beck (1999) ei määrittele metaforaa ensinkään. Artikkelissaan hän viittaa Lakoffiin ja Johnsoniin sekä Morganiin. McCabe (2001) taas käyttää metaforan sanakirjamääritelmää tarkastellessaan naiskoulutarkastajien metaforia. Myös hän viittaa Morganiin organisaatiometaphoravaikuttajana. Fenwick (2000) käyttää täydennyskoulutusopettajien metaforatutkimuksessaan Lakoffin ja Johnsonin määritelmää sekä Deshlerin metaforatyöskentelymallia. Tutkiessaan opettajien käsityksiä koulusta Grady, Fisher ja Fraser (1996) pohjaavat työnsä Pepperin juurimetaphoriin.

Suomalaisista tutkijoista Gordon, Lahelma ja Tolonen (1995) määrittävät metaforan *“kielelliseksi kuvailmaisuksi, jonka pohjana on vertaus”*. Lindroos ja Tolonen (1995) eivät määrittele artikkelissaan metaforaa lainkaan samoin kuin ei määrittele Lahelmakaan (1997) omassa kirjoituksessaan. Laine (1995) sanoo, että ajattelu ja kieli ovat pohjimmiltaan metaforisia ja viittaa artikkelissaan Lakoffiin ja Johnsoniin. Filander (2000) ei tutkimuksessaan oikeastaan määrittele metaforaa muuksi kuin kielikuvaksi, mutta viittaa Lakoffiin ja Johnsoniin ja kertoo tarkastelevansa metaforia makroskooppisesta näkökulmasta. Samoin Karila ja Nummenmaa (2001) käyttävät viitteenään Lakoffia ja Johnsonia ja kuulunevat makroskooppisen suuntauksen kannattajiin. Makroskooppinen suuntaus käsittelee metaforia eräänlaisina systeeminä tai malleina (Ortony 1993a). Konstruktivistisesti suuntautuneet tutkijat ovat tämän makroskooppisen suuntauksen kannalla.

Molempia tarvitaan sekä metaforien organisaatiota sekä organisaatiometaphoria. Tämän tutkimuksen metafora on organisaatiometaphora, joka kiteyttää ja tuottaa, rakentaa organisaation merkityksiä. Metafora on sidonnainen kulttuuriin ja sen tulkintakin riippuu osittain ajasta sekä paikasta. Organisaatiometaphorat tuovat lisätietoa organisaatiosta samalla, kun ne tuottavat ja uusintavat sitä. Metaforat ovat epäsuoria luokittelevia ilmauksia, joiden avulla pystymme jäsentämään organisaatiokokemuksiamme sekä selventämään niitä. Ne ovat konteksti- ja kulttuurisidonnaisia. Seuraavaksi katsotaan miten tässä tutkimuksessa metaforia on eri tavoin tutkittu empiirisesti.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimusorientaatio

Tutkimustehtävänä on tutkia kasvatustyötä kuntaorganisaation osana tutkimalla organisaation henkilöstön metaforia työn ja organisaation merkitysten kiteytyminä ja tuottajina. Metaforat kiteyttävät niitä merkityksiä, joita henkilöstö rakentaa suhteessa omaan työntekoonsa, työyhteisöönsä, oppimiseen työpaikalla ja kaupunkiin työnantajana. Tutkimuksessa selvitän millaisia kasvatustyön metaforat ovat merkitysulottuvuuksiltaan ja metaforakentiltään sekä minkälainen on kasvatustyön metaforinen maisema.

Organisaatiotutkimus on nykyään varsin monialaista. Tutkimuksessani liikun kasvatustieteen lisäksi ainakin psykologian, sosiologian ja kielitieteen alueilla. Tutkin metaforia, jotka kertovat jotain kunnallisesta organisaatiosta samalla luoden sitä. Tutkimukseni ei ole postmodernia organisaatiotutkimusta, mutta tämä organisaationäkemykseni tarjoaa tutkimukselleni yhden viitekehyksen. Organisaatio ikään kuin paikannetaan metaforista (ks. Juuti 2001) ja kiinnostus on merkityksissä. Tavallaan etsin myös paikkaani symbolis-tulkinnallisen viitekehyksen puitteista. Organisaatiokulttuurin tutkimus voidaan liittää sekä symbolis-tulkinnalliseen että postmoderniin näkökulmaan. (Ks. Hatch 1997.)

Tutkimukseni oletuksena ja lähtökohtana on, että metaforat voidaan sijoittaa organisaatiokulttuuriin ja että ne kertovat jotain organisaatiokulttuurista. Organisaatiokulttuuri on tosin paljon muutakin kuin vain metaforia. Organisaatiokulttuurinäkökulma toimii tutkimuksessa yhtenä viitekehyksenä. Organisaatiokulttuuri muodostuu merkitysten *verkosta* tai *kentästä*, jota organisaation jäsenet tuottavat sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa eli sosiaalisesti konstruoivat. Olettamukseni on, että organisaatiokulttuuri olisi jonkinlaista fragmentaatiota, jolloin se on monimerkityksistä, sirpaleista ja muuttuvaa. En lähde siitä, että organisaatiokulttuuri olisi jotain yhteistä ja kaikkien organisaation jäsenten jakamaa (integraationäkökulma). En myöskään lähde olettamuksesta, että organisaatiokulttuuri olisi alakulttuuri ikään kuin muiden organisaation osien (rakenne yms.) rinnalla (differentiaationäkökulma). Jollain tasolla organisaatiokulttuuri voi ollakin sen jäsenten jakamaa, esimerkiksi toimialan tasolla. Metaforat saattavat valaista organisaatiokulttuurin integraatiota, differentiaatiota ja fragmentaatiota.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystämme metaforien kautta sekä kuntaorganisaatiosta että kasvatustyöstä kunnallisen organisaation osa-

na. Lisäksi haluan osoittaa metaforien käyttökelpoisuuden tieteellisen tutkimuksen välineenä. Tutkimukseni tehtävänäasettelu on täsmentynyt koko tutkimusprosessin ajan. Teoria ja metafora-aineisto ovat ikään kuin keskustelleet keskenään ja kietoutuneet prosessin aikana yhteen. Metaforat kiteyttävät ja tuottavat merkityksiä. Merkityksillä tutkimuksessa tarkoitetaan niitä arvoja, yksilöllisiä ja kulttuurisia ajatuksia, tunteita sekä tulkintaa, jota kuntaorganisaation henkilöstö liittää omaan työhön ja työpaikkaansa (ks. Alvesson & Karreman 2000, 1130). Tässä näitä merkityksiä tarkastellaan metaforien tasolla enkä ole kiinnostunut tässä merkityksen antoprosesseista tai merkitysten rakentumisesta.

Metaforia ja organisaatiometaforia on tutkittu ja käytetty, mutta usein organisaation kehittämisen yhteydessä tai tarkoituksissa sekä selventämään jotain jo muulla tavoin tutkittua asiaa lukijoille (ks. Cazal & Inns 1998, 177–179; Oswick & Grant 1996, 216–217). Harvemmin metaforia on käytetty tutkimuksen aineistona tai ainakaan ainoana aineistona. Metaforat tarjoavat toki haastavan tutkimusalueen teoreettisella tasolla, mutta empiirinen tarkastelu tarjoaa vielä rikkaamman tutkimuskentän. Varsinaisia menetelmiä metaforien analyysiin on hyvin vähän.

Olen kiinnostunut myös kielen maailmasta ja haluan problematisoida metaforia. Kognitiivisen psykologian metaforanäkökulmassa pidetään ajattelun ja kielen yhteyttä tärkeänä (ks. esim. Cacciari 1998; Cacciari & Glucksberg 1994; Forrester 1996; Lakoff & Johnson 1980). Tutkimuksessa en ole kiinnostunut kielestä yksilötasolla, kuten usein kognitiivisessa psykologiassa, vaan ajattelen, että merkitykset tuotetaan kielessä. Merkitykset eivät ole universaaleja, vaan osana aikaa ja paikkaa (ks. esim. Lehtonen 1996; Raunio 1999). Metaforat heijastavat sitä kulttuuria ja kieltä, jossa ne tuotetaan. Metaforat eivät niinkään perustu käsitteelliseen järjestelmäämme vaan kontekstiin. (Ks. esim. Gozzi 1999; Keysar ym. 2000; McGlone 1996.) Metaforien ymmärtäminen tai tulkitseminenkaan ei riipu käsitteellisen järjestelmämme kehittyneisyydestä vaan kontekstin ymmärtämisestä.

Kasvatustyö on työtä, jota tekevät koko koulun ja päivähoiton henkilöstö. Yleensä koulututkimukset kohdistuvat vain opettajiin, mutta tässä kasvatustyötä tutkitaan laajemmasta näkökulmasta. Kasvatustyötä, varsinkin kasvatustajan (opettaja, varhaiskasvattaja) työtä, on paljon tutkittu, mutta ei varsinaisesti kuntaorganisaation osana. Tutkimuksessa haluan antaa puheenvuoron kunnallisen organisaation jäsenille. He saavat kertoa kunnallisesta organisaatiosta ja työstä siellä metaforien kautta. Tutkimuksen kohteena ovat koulutoimen (koulu ja päivähoito) henkilöstön tuottamat metaforat, joita peilataan muiden suurimpien toimialojen (sosiaali- ja terveystoimi sekä tekninen toimi) henkilöstön metaforiin.

Metaforien kautta jäsenmän neljää eri osa-alueita: työntekoa, työyhteisöä, oppimista työpaikalla ja kaupunkia työnantajana. Hahmotan metaforien avulla työn tekemisen ja työyhteisön merkityksiä sekä sitä, mitä oppiminen työpaikalla merkitsee työntekijälle. Kaupunki työnantajana -metaforat kuvaavat niitä merkityksiä, joita liitetään kunnalliseen organisaatioon kokonaisuudessaan.

5.2 Aineiston tuottaminen

5.2.1 Metaforat tekstiaineistona

Tutkimukseni aineistona on yhden kunnallisen organisaation henkilöstön tuottamat metaforat perusteluineen, joita käsittelen tekstinä. Yksinkertaisimmillaan laadullinen aineisto voi tarkoittaa tekstiaineistoa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 15). Aineistoa voidaan tuottaa erilaisilla menetelmillä, mutta sen tulkinta on sidoksissa kieleen ja kulttuuriin sen ympärillä.

On olemassa erilaisia tapoja tuottaa ja kerätä metaforia tutkimustarkoituksiin. Oswick ja Grant (1996, 220–221) esittävät, että organisaatiotutkimuksissa metaforia voidaan käyttää aineistona ainakin kahdella tavalla. Tutkimukseen osallistuvat tuottavat itse metaforia tai tutkija voi tarjota erilaisia valmiita metaforia, joita tutkittavat voivat arvioida. Jos vastaajille annetaan metaforat valmiina, voidaan käyttää ainakin kolmea tapaa. Ensinnäkin vastaajia voidaan pyytää laittamaan metaforat johonkin tiettyyn järjestykseen, esimerkiksi asian kuvaavuuden suhteen siten, että ensimmäiseksi tulee kuvaavin metafora, sitten seuraavaksi kuvaavin tai pyydetään vastaajaa vain valitsemaan vaihtoehdoista yksi metafora. Toiseksi vastaajia voidaan pyytää vertailemaan kahta metaforaa keskenään. Tai kolmanneksi vastaajat voivat arvioida kutakin annettua metaforaa käyttäen Likertin viisiportaista asteikkoa: kuvaa organisaatiotani täysin — ei kuvaa organisaatiotani ollenkaan.

Grady, Fisher ja Fraser (1996, 50) tutkivat opettajien käsityksiä koulusta mittarilla, joka sisälsi 26 Likertin asteikolla arvioitavaa metaforaa (ks. luku 4.3). He havaitsivat, että opettajat mieluiten olisivat keksineet omia metaforiaan kuin hyväksyivät suoraan toisten keksimät. Lisäksi Grady ym. pitivät mittarinsa puutteena sitä, että sillä ei saada tietoa siitä, mitä opettajat tarkoittavat arvioidessaan koulunsa esimerkiksi *museoksi*. Minun tutkimuksessani vastaajat saivat itse kehittää ja tuottaa metaforat ja sen lisäksi heitä pyydettiin kirjoittamaan selitys tai perustelu sille, miksi he olivat tuottaneet juuri tämän tietyn metaforan tai miksi juuri tämä metafora kuvaa parhaiten heidän työtään ja organisaatiotaan.

Metafora-aineisto tuotettiin laajemman työtä koskevan kyselyn yhteydessä kirjallisen metaforatehtävän avulla. Tehtävän instruktio oli seuraavanlainen:

Löydämme kaikesta arkielämästäimme vertauskuvia ja käytämme niitä helposti puheessamme. Esimerkiksi *“Oppimiseni työpaikalla on kuin jäätä polttelisi”* tai *“Työyhteisöni on kuin keidas aavikolla”*. Mieti omaa työtäsi, mitä vertauskuvia liität työhösi. Täydennä seuraavat lauseet! Anna myös pieni selitys, miksi valitsit sen vertauskuvan, jonka valitsit.

- Oma työntekoni on kuin ...
- Työyhteisöni on kuin ...
- Oppimiseni työpaikalla on kuin ...
- Kaupunki työnantajana on kuin ...

Metaforat ja niiden perustelut muodostavat tässä tutkimuksessa tekstiaineiston. On huomattava kuitenkin tämän tekstiaineiston osittainen rajallisuus. Kyseessä eivät ole organisaation jäsenten puheesta poimitut metaforat, jotka voitaisiin kerätä haastattelemalla organisaation henkilöstöä tai havainnoimalla heitä työn ääressä. Metaforien merkityksiin kuitenkin liittyy konteksti ja kulttuuri eli tässä tapauksessa tulkintaa ohjaa tekstin lisäksi myös nämä elementit. Merkitys ei ole löydettävissä valmiina tekstistä, vaan se muodostuu myös sitä luettaessa.

5.2.2 Tutkimukseen osallistujat

Metafora-aineiston tuottaminen tapahtui Joensuun yliopistossa vuosina 1998–2000 toteutetun Oppia työ kaikki -projektin evaluaatiotutkimuksen aineiston keruun yhteydessä. Metafora-aineisto koostuu kunnallisen organisaation henkilöstön tuottamista metaforista. Kokonaisuudessaan organisaation henkilöstöä tutkimuksen toteuttamisajankohtana keväällä vuonna 1998 oli yhteensä 1906. Henkilöstö koostui vakituksessa palvelussuhteessa olevista, määräaikaista työntekijöistä sekä erilaisilla työllistämistuilla palkatuista. Henkilöstö käsitti kaikki organisaation jäsenet johtotasolta suorittavan työn tekijöihin asti. Kun tässä tutkimuksessa puhutaan organisaation jäsenistä, henkilöstöstä tai työntekijöistä, tarkoitetaan kaikkien näiden tasojen toimijoita. Henkilöstöstä naisia oli noin 80 %. Kaupungissa oli tuolloin seitsemän toimialaa, jotka olivat konsernin esikunta ja yleishallinto, koulutoimi, kulttuuritoimi, sosiaali- ja terveystoimi, tekninen toimi, vapaa-aikatoimi sekä ympäristötoimi.

Tämä kuntaorganisaatio oli suurten muutosten keskellä tutkimuksen aineiston tuottamisen aikoihin keväällä vuonna 1998. Henkilöstön määrä organisaatiossa oli laskenut 20,2 % vuodesta 1989 vuoteen 1998 ja väkiluku kaupungissa puolestaan pienentynyt 7,9 %. Henkilöstö oli 1990-luvulla vähentynyt 2,2 % vuotta kohden. Tekninen toimi, vapaa-aikatoimi, kulttuuritoimi sekä konsernin esikunta ja yleishallinto olivat joutuneet vähentämään henkilöstöään voimakkaimmin kaikista toimialoista.

Koulutoimessa oli tapahtunut muunlaisia muutoksia, esimerkiksi vuonna 1996 päivähoito oli siirretty sinne sosiaali- ja terveystoimesta ja musiikki-koulu kulttuuritoimesta. Toisaalta koulutoimesta ammattikorkeakoulun kunta-tyhtymälle olivat siirtyneet kauppaoppilaitos, hotelli- ja ravintolaoppilaitos sekä kuvataideoppilaitos. (Henkilöstövoimavarojen... 1999.) Arvioitiin, että kunnan talous heikkenee vielä muutaman vuoden ajan. Samalla kunnan väestömäärä vähenee, mikä osaltaan vaikuttaa palveluiden tarpeeseen. (Talousarvio... 1998, 15–16.)

Koulutoimen työntekijöitä ovat opetushenkilöstö eli lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajat sekä hoitajat eli lasten-, päivä- ja perhepäivähoitajat. Lisäksi kasvatustyöntekijöihin tässä tutkimuksessa luen kuuluvaksi kaikki koulutoimeen kuuluvat henkilöt eli hallintotyöntekijät, koulupsykologit ja -kuraattorit, vahtimestarit, kanslistit, keittiöhenkilökunnan sekä muut koulussa tai päivähoidossa työskentelevät avustavat henkilöt. Tosin on huomioitava, että varsinkin koulun aineistossa korostuu opettajien osuus, koska suurin osa siellä työskentelevistä on opettajia. Lisäksi koulun osalta mukana ei ole siivoustyöntekijöitä, jotka kuuluvat hallinnollisesti tekniseen toimeen, eikä myöskään kouluterveydenhoitajia, jotka kuuluvat sosiaali- ja terveystoimeen. Nämä ryhmät ovat koulussa läsnä vain hyvin satunnaisesti. Päiväkodeissa siivouksesta huolehtii päiväkodin avustava henkilöstö.

Oppia työ kaikki -projektin evaluaatiotutkimuksen kyselyyn vastasi tämän kuntaorganisaation 1906 työntekijästä kaikkiaan 827 henkilöä (43 %), joista 486 oli tehnyt metaforatehtävän eli tuottanut metaforia. Koko kuntaorganisaation työntekijöistä tätä tutkimusta varten metaforia tuotti noin 26 %. Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat kolmen suurimman toimialan koulutoimen, sosiaali- ja terveystoimen sekä teknisen toimen metaforat. Koulutoimella metaforatehtävä lähetettiin yhteensä 552 henkilölle ja metaforia näistä tuotti yhteensä 164 henkilöä, joten vastausprosentti on koulutoimen osalta 30 %. Sosiaali- ja terveystoimelle kyselyjä ja metaforatehtäviä toimitettiin kaikkiaan 797 kappaletta ja metaforavastauksia saatiin 206 kappaletta, mikä vastaa 26 %. Teknisen toimen 350 henkilöltä tiedusteltiin metaforia ja niitä saatiin 64 henkilöltä, joten vastausprosentti siellä jäi 18 %. Taulukosta 1 löytyvät metaforatehtävään ja jokaiseen eri metaforaan vastaan-

TAULUKKO 1. Metaforatehtävään ja metaforiin vastanneiden osuudet koko henkilöstöön (1906 henkilöä) nähden toimialoittain.

Toimiala	KOULU-TOIMI	SOSIAALI- JA TERVEYS-TOIMI	TEKNINEN TOIMI
Henkilöstö	552 (29 %)	797 (42 %)	350 (18 %)
Metaforatehtävään vastanneet	164 (30 %)	206 (26 %)	64 (18 %)
* Oma työntekoni on kuin...	142 (26 %)	168 (21 %)	53 (15 %)
* Työyhteisöni on kuin...	148 (27 %)	188 (24 %)	56 (16 %)
* Oppimiseni ... on kuin...	106 (19 %)	140 (18 %)	38 (11 %)
* Kaupunki työnantajana on kuin...	131 (24 %)	163 (20 %)	51 (14,5 %)

neiden osuudet koko henkilöstöön nähden. Mukana ovat vain tämän tutkimuksen kolme toimialaa.

Tässä yhteydessä pohdin aineiston katoon johtaneita tekijöitä sekä sitä mitä merkitystä tällä on tutkimukselle. Syy siihen, ettei vastaajia prosentuaalisesti (26 %) ollut enemmän, löytyy ehkä siitä, että metaforatehtävä oli liitetty kyselyyn viimeisenä osana ja kaikkiin seurantatutkimuksen kysymyksiin vastaamisen jälkeen oli ehkä vaikea motivoitua näinkin luovaan toimintaan kuin metaforien tuottamiseen ja kirjoittamiseen. Olen tosin sitä mieltä, että jokainen osaa tuottaa metaforia ja käyttää normaalissa puheessaan niitä, mutta on ehkä vaikea tunnistaa käyttävänsä metaforia. Toisaalta moni oli jättänyt koko kyselyyn vastaamatta. Syitä tähän puolestaan olivat kiireinen aika työssä, motivaation puute, kyselylomakkeen pituus ja muu kyllästyminen kaikenlaisiin kyselyihin.

Metaforatehtävän liittäminen toisen tutkimuksen kyselylomakkeeseen oli etu siksi, että sillä tavalla kyettiin keräämään paljon aineistoa kerralla. Näin suurta aineistoa olisi ollut mahdotonta muilla tavoin kerätä. Kyselylomakkeen kysymykset ovat ehkä virittäneet vastaajia pohtimaan työnsä, työyhteisönsä ja työnantajansa merkitystä itselleen. Heikkoutena tässä oli, että usein jos vastaaja oli jättänyt kyselyyn vastaamatta, ei hän ollut myöskään vastannut metaforatehtävään eli tuottanut metaforia. Tosin sellaisiakin metaforatehtävään vastanneita oli, jotka eivät olleet vastanneet seurantatutkimuksen kyselyyn. Tähän johtaneita syitä oli ehkä puutteellinen ohjeistus. Vastajille olisi voinut mainita selvemmin, että he voivat palauttaa vain metaforatehtävän, vaikka eivät halua vastata kyselyyn.

Metaforien tuottajista on naisia 83 % ja miehiä 17 %. Koko evaluaatiotutkimuksen kyselyyn vastanneista noin 80 % on naisia, joka puolestaan vastaa koko organisaation sukupuolijakautumaa. Tästä voidaan päätellä, että sukupuolen mukaan organisaatio on tässä tutkimuksessa hyvin edustettuna. Metaforia tuottivat kaikki organisaation tasot, johtotasolta suorittavan työn tekijöihin asti. Niin sanottuja asiantuntijoita tai keskitason toimijoita oli metaforien tuottajissa, kuten koko kyselyyn osallistujissa eniten.

Aineiston kadolla en sinällään kuitenkaan katso olevan suurta merkitystä, koska tutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää aineistoa koskemaan kokonaisia toimialoja, koko kuntaorganisaatiota saati sitten muita kunnallisia organisaatioita. Tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa enemminkin fragmenttaarisia merkitysulottuvuuksia ja metaforakenttiä. Lisäksi aineisto on runsas. Aineisto käsittää kokonaisuudessaan 1384 metaforaa. Vaikka määrällisesti metaforat eivät edusta koko kaupunkikuvaa, laadullisesti ne ovat hyvinkin edustava näyte.

Aineiston kokoamisen jälkeen metaforat litteroitiin toimialoittain. Niiden ohkeen liitettiin tiedot myös vastaajan työyksiköstä, sukupuolesta, ammattiasemasta sekä työsuhteen laadusta. Metaforat kirjattiin kaikkine murteineen ja kirjoitusvirheineen kunnioittaen niiden tuottajien omaa kieltä ja kielellistä kulttuuria.

5.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Ei ole olemassa mitään valmista menetelmää tai analyysitapaa tällaisen metafora-aineiston analysoimiseksi. Analyysi voidaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa kehittää aineiston pohjalta, jolloin se voidaan suunnitella parhaiten palvelemaan tutkimuksen tarkoitusta. Aineiston analyysin voi parhaiten suorittaa sen kentältä kerännyt ihminen eli yleensä tutkija itse, joka on osa analyysiaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analysointitapoja on paljon. Tutkijan olisikin suhtauduttava sekä menetelmiin että analysointitapoihin avoimesti, myös uusia menetelmiä kehittäen ja keksien. (Ks. myös Grönfors 1982, 144–155.)

Tutkimuksessa olen kehittänyt aineiston analyysimenetelmät osittain aineistolähtöisesti. Samassakin tutkimuksessa voi eri menetelmiä käyttää, jos ottaa huomioon tutkimuksen tavoitteet ja menetelmien rajallisuuden. Menetelmä voi ohjata katsomaan kohdetta tietystä näkökulmasta. Menetelmiä kannattaa tietoisesti soveltaa, jolloin laajennamme omaa ymmärrystä menetelmien mahdollisuuksista ja yleensä tutkimusprosessista. (Ks. myös Huotelin 1996, 17.)

Aloitin menetelmien kehittämisen lisensiaattitutkimuksessani (Auranen 2000a), jossa kehitin kahta erilaista menetelmää aineiston analyysia varten. Toinen merkitysten ulottuvuuksien arviointiin tähtäävä menetelmä perustui semanttisen differentiaalisen menetelmään, jota ovat käyttäneet merkitysten mittaamisessa Osgood, Suci ja Tannenbaum (1967). Kehittelemäni metaforien ryhmittelymalli pohjautui Glucksbergin ja Keysarin (1990) käyttämään metaforien ymmärtämismalliin. Tässä tutkimuksessa jatkoin menetelmien kehittelyä ja seuraavassa selostan kehittelemäni menetelmät ja sen kuinka analyysi toteutui tässä tutkimuksessa.

5.3.1 Semanttisen differentiaalisen menetelmä

Osgood ym. (1967, 25–29) kehittivät semanttisen differentiaalisen menetelmän mittaamaan asioiden tai sanojen (käsitteiden) merkitystä ihmiselle. Merkitysten mittaaminen tapahtuu siten, että muodostetaan useita adjektiivipareja (hyvä — paha, korkea — matala jne.), jotka ovat merkitykseltään toistensa vastakohtia. Näillä arvioidaan erilaisia käsitteitä (kukka, nuoruus, talo jne.) yksi kerrallaan. Mitä enemmän adjektiivipareja on ja mitä paremmin ne sopivat alkuperäiseen käsitteeseensä, sitä paremmin ne mallin mukaan edustavat käsitteen merkitystä. Asteikko, jolla jokaista sanaa adjektiiviparien avulla arvioidaan, on Osgoodin ym. menetelmässä seitsenportainen eli jos toisessa päässä on X ja toisessa Y, tällöin portaat ovat 1) erittäin X, 2) melko X, 3) jonkin verran X, 4) ei X eikä Y, 5) jonkin verran Y, 6) melko Y ja 7) erittäin Y.

Osgoodin ym. (1967, 36–38 ja 78) menetelmään kuului aluksi lukematon määrä adjektiivipareja. Faktoriaalilyysin tarkoituksena oli vähentää mittariin mahdollisesti valittavien adjektiivien määrää. Näistä pareista muodostui kolme faktoria: arviointi (evaluation), voima (potency) ja aktiivisuus (activity). Semanttisen differentiaalisen mittariin olisi valittava ainakin yksi adjektiivipari kustakin faktorista. Faktoria arviointi edustavat esimerkiksi parit hyvä — huono, kaunis — ruma ja puhdas — likainen. Voimafaktoriin kuuluvat ainakin parit suuri — pieni, vahva — heikko ja painava — kevyt. Ja adjektiiviparit nopea — hidas, aktiivinen — passiivinen sekä kuuma — kylmä ovat aktiivisuusfaktorin edustajia.

Osgood (1980, 215–216) on itse käyttänyt semanttisen differentiaalisen menetelmää siten, että teini-ikäiset koehenkilöt saivat arvioitavakseen 620 eri käsitettä, jotka oli otettu Atlas-tietosanakirjasta. Mukana oli konkreettisia käsitteitä, kuten kukka, juusto, käärme, huulet ja pöytä sekä abstrakteja käsitteitä, kuten nuoruus, kateus ja seksi. Jokaista käsitettä arvioitiin 12 eri

adjektiiviparilla (mukava — kauhea, iso — pieni, nopea — hidas jne.) ja edellä kuvatulla 7-portaisella asteikolla. Osgoodin huomio kiinnittyi siihen, että käärme arvioitiin suhteellisen nopeaksi ja nuoruus arvioitiin melko pie-neksi. Jos näitä arvioita luettaisiin kirjaimellisesti, ne eivät merkitsisi mitään eli ne poikkeaisivat normaalista kielenkäytöstä. Samoin kirjaimellisesti otta-en tornado ei voi olla joko oikeudenmukainen tai epäoikeudenmukainen, vain ihmisestä voidaan käyttää näitä termejä. Arvioidessaan sanaa tornado tällä ulottuvuudella koehenkilöiden olisi siis pitänyt antaa arvoksi keskim-mäinen eli 4, joka merkitsisi ettei tornado ole kumpaakaan. Päinvastoin suurin osa vastaajista arvioi tornadon olevan epäoikeudenmukainen. Tällöin arviointiasteikkoa oli selkeästi käytetty metaforisesti eli arvioija tarkasteli, käsitteli ja arvioi sanaa metaforana. Osgoodin mukaan usein semanttisen differentiaalain menetelmä pakottaakin arvioimaan käsitteitä metaforisesti eli ajattelemaan käsitteitä metaforina.

Myös muut tutkimustulokset vahvistavat tämän oletuksen. Paivio ja Walsh (1993, 317) ovat tutkimuksissaan todenneet, pyytäessään koehenkilöitä arvi-oimaan sanoja äiti ja demokratia adjektiivipareilla nopea — hidas, kova — pehmeä tai heikko — vahva, että nämä tekivät sen metaforisesti. Heidän mukaansa siis menetelmää voidaan soveltaa myös metaforien tulkintaan. Myös Sternberg, Tourangeau ja Nigro (1993) ovat käyttäneet semanttisen differentiaalain menetelmää ja päätyneet havainnoissaan samaan tulokseen.

Osgoodin ym. (1967, 76–79) mukaan semanttisen differentiaalain mene-telmä on sovellettavissa erilaisiin tutkimusongelmiin. Muutama periaate menetelmän käyttämisessä on kuitenkin otettava huomioon. Ensinnäkin va-littavien adjektiiviparien on sovittava tutkimuskohteeseen sekä -ongelmiin. Siis tutkimuskohde määrittelee valittavat adjektiiviparit. Toinen vaatimus on, että ne ovat vastakohtia toisilleen.

Osgoodin ym. käyttäessä mittaria koehenkilöt arvioivat sanakirjan sanoja adjektiiviparien avulla. Tässä tutkimuksessa arvioitavat metaforat olivat kunnallisen organisaation työntekijöiden tuottamia. Ensimmäinen oli löydettävä so-pivat adjektiivit, joiden mukaan metaforat arvioitaisiin, jonka jälkeen niille tuli luoda arviointikriteerit ja testata niitä. Metaforien arvioimista varten tässä tutkimuksessa muodostin neljä erilaista adjektiiviparia eli ulottuvuutta.

Ulottuvuuksien muodostamisessa pohdin ensin niiden soveltumista kun-nallisen organisaation tutkimiseen sekä lähinnä vastaamaan tämän tutkimuk-sen tarkoitusta. Lisäksi tarkastelin Osgoodin ja Sucin (1969, 53–54) luomia adjektiivipareja ja etsin niistä vihjeitä tämän tutkimuksen ulottuvuuksiksi. Koska aiempaa menetelmää ei ollut mallina, turvauduin paljon myös omaan tutkijan intuitioon. Tutkimukseen valitsin vastakohtaparit **läheinen — kau-kainen, myönteinen — kielteinen, liikkuva — pysähtynyt** ja yhdessä —

erillään. Läheinen — kaukainen sekä myönteinen — kielteinen -ulottuvuudet kuvaavat työntekijän henkilökohtaista asennetta. Nämä edustavat tavallaan arviointifaktoria. Liikkuva — pysähtynyt -ulottuvuus edustaa tulevaisuussuuntautuneisuutta ja muutosta. Ulottuvuus perustuu ajatukseen, että liikkeen kuvaaminen kertoisi jotain muutoksesta ja sen suunnastakin tai valmiudesta siihen, kun taas pysähtyneisyys kuvaisi paikalleen jäämistä. Ulottuvuus edustaa aktiivisuuskonetta. Ulottuvuus yhdessä — erillään kuvaa yhteisöllisyyttä sekä suhdetta työyhteisöön eli sitä koetaanko työtä tehtävän yksinään vai yhdessä muiden kanssa. Tavallaan tämä ulottuvuus voitaisiin liittää voimafaktoriin varsinkin, jos voimaa tarkastellaan metaforisena ilmaisuna eli ajatuksena “*yhdessä olemme voimakkaita*”.

Alunperin (ks. Auranen 2000a) mukana oli myös ulottuvuus toiveikas — toivoton. Tämän oli tarkoitus liittyä tulevaisuussuuntautuneisuuteen. Kun arvioimme toisen tutkijan kanssa metaforia, katsoimme lisäksi ulottuvuuksien välisiä korrelaatiokertoimia, jotta välttyttiin siltä, että kaksi ulottuvuutta kuvaisivat samaa asiaa (korrelaatiokerrointaulukko liitteenä 1). Huomasin, että ulottuvuus toiveikas — toivoton vastasi hyvin paljon ulottuvuutta myönteinen — kielteinen, joten jätin sen pois lopullisesta menetelmästä.

Tutkittavan aineiston määräästä ja tutkimuskohteesta riippuen adjektiiviparien määrää ja asteikon portaisuutta voidaan muunnella. Tosin Osgood ym. (1967, 85) huomauttavat, että 7-portainen asteikko on maksimi. Jos asteikko olisi laajempi, sitä ei enää käytettäisi täydellisesti hyväksi. Tässä tutkimuksessa jokaisen metaforan arvioin kolmiportaisen asteikon avulla. Asteikossa numeroarvot annoin siten, että kolmosen (3) saivat arvot läheinen, myönteinen, liikkuva ja yhdessä. Ykkösen (1) annoin ulottuvuuksille kaukainen, kielteinen, pysähtynyt sekä erillään. Arvon kaksi (2) saivat arviot siltä väliltä. Metaforat arvioin yksitellen siten, että ensin luin metaforan, sitten perustelun ja lopuksi mietin, mikä arvo asteikolla olisi paras vaihtoehto. Arvioin siis jokaisen metaforan neljällä eri ulottuvuudella 3-portaisen asteikon avulla. Seuraavassa esittelen arviointiperusteita esimerkkien valossa. Tarkemmat arviointikriteerit löytyvät liitteestä 2.

Läheiseksi (arvo 3) arvioin metaforan, kun se kuvasi asiaa, joka on lähellä ihmisen tavallista elämää tai ainakin kotipiirissä, kuten *koti*, *perhe* tai *toisiaan vahtivat koirat*. Arvon kaksi (2) saivat sellaiset metaforat, jotka ovat hieman kauempana ihmisen lähiympäristössä, *metsä*, tai asiat, joiden kanssa ollaan tekemisissä silloin tällöin, kuten *sisävesilaivan miehistö* tai *pelle*. Kaukaisiksi (arvo 1) arvioin sellaiset metaforat, jotka ovat etäällä ihmisen tavallisesta arkipäivästä, kuten *laiva tuntemattoman meren armoilla*, tai taruolennot sekä tulevaisuuden ja menneisyyden tapahtumat, kuten *unelma* ja *lapsuus*.

Myönteiseksi (arvo 3) arvioin metaforan, kun paikka tai asia oli mukava tai kyseessä oli jokin mukava tekeminen, kuten *nouseva aurinko* tai *piristävä ruiske*. Arvon kaksi (2) tässä kohdassa saivat sellaiset asiat, joihin saattaa liittyä molempia sekä myönteistä että kielteistä, kuten *muurahaispesä* tai *Englannin sää*. Kielteisen arvon (1) annoin sellaisille metaforille, jotka olivat selkeästi negatiivisia, kuten *saita laihialainen* tai *kidutuskammio*. Huomioitavaa tässä on se, että sama metafora voi joskus olla sekä myönteinen että kielteinen (muurahaispesä). Tällöin perustelut ratkaisevat kummanlaisen merkityksen metaforan tuottaja on metaforalleen tarkoittanut antaa.

Metaforan arvioin liikkuvaksi (arvo 3) silloin, kun se oli selvästi johonkin suuntaan menossa, *suloinen sekamelska* tai *elämä*. Liikkuvaksi metaforan luokittelin myös, jos kysymys oli elävästä organismista, kuten ihmiset, eläimet tai kasvit. Metaforalle annoin arvon kaksi (2), jos kyseessä oli hidas meno johonkin suuntaan tai liikettä oli ollut aikaisemmin tai sitä oli odotettavissa tulevaisuudessa, *vetäisi kivirekeä perässään* tai *uppoava laiva*. Pysähtyneeksi (arvo 1) arvioin metaforat, jotka eivät olleet enää liikkeessä, kuten kuolleet tai paikallaan olevat esineet, *muumio* tai *seisova vesi*.

Yhdessä arvon (3) metafora sai, jos se kuvasi me-henkeä tai muuta yhdessä-oloa. Lisäksi tähän luokkaan kuuluivat myös huolenpitoa ja hoivaa edustavat metaforat, *ystävät yhdessä viihtymässä* tai *hullujenhuone*. Arvon kaksi (2) annoin metaforille, joissa ilmeni selvä erillisen joutumisen uhka tai mukana oli molempia ulottuvuuksia. Erillään arvon (1) saivat metaforat, joissa tapahtuma tai asia tapahtuu yksin ja erillään muista, kuten *pyörällä ajaminen*.

Arviointiperusteita testasin toisen tutkijan kanssa siten, että arvioimme itsenäisesti samat 50 metaforaa. Annettuja numeroarvoja vertasimme sitten laskemalla metafora-arvioiden välisiä korrelaatioita. Tämän jälkeen tarkensimme yhdessä arviointiperusteita ja arvioimme toiset 50 metaforaa itsenäisesti. Jälleen laskettiin arvioiden korrelaatiot, jonka jälkeen niiden yhtäpitävyys todettiin riittäväksi (arvioiden yhtäpitävyyskorrelaatiokerrointaulukko liitteenä 3). Lopulliset korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä 0.98–0.61 keskiarvon ollessa 0.83. Näiden toimien jälkeen arvioin itse kaikki metaforat. Aineistosta ajoin tämän jälkeen suoria frekvenssijakaumia.

Semanttisen differentiaalinen menetelmä tähtää metaforilla tuotettujen merkitysten ulottuvuuksien arviointiin. Semanttisen differentiaalinen menetelmää voidaan pitää strukturoituna menetelmänä, joka tuottaa numeerisen aineiston ja jota voi analysoida tilastollisesti. Tällaisen menetelmän valintaan on syynsä. Ensinnäkin menetelmän käyttö oli kokeilu, sillä tutkiminenhan on kokeilemista. Pyrin siis löytämään uuden tavan analysoida metafora-aineistoa. Toiseksi aineisto on mielenkiintoinen, mutta valtavan suuri. En halunnut jättää käsittelystä pois yhtään metaforaa. Lisensiaattitutkimuksessani (Aura-

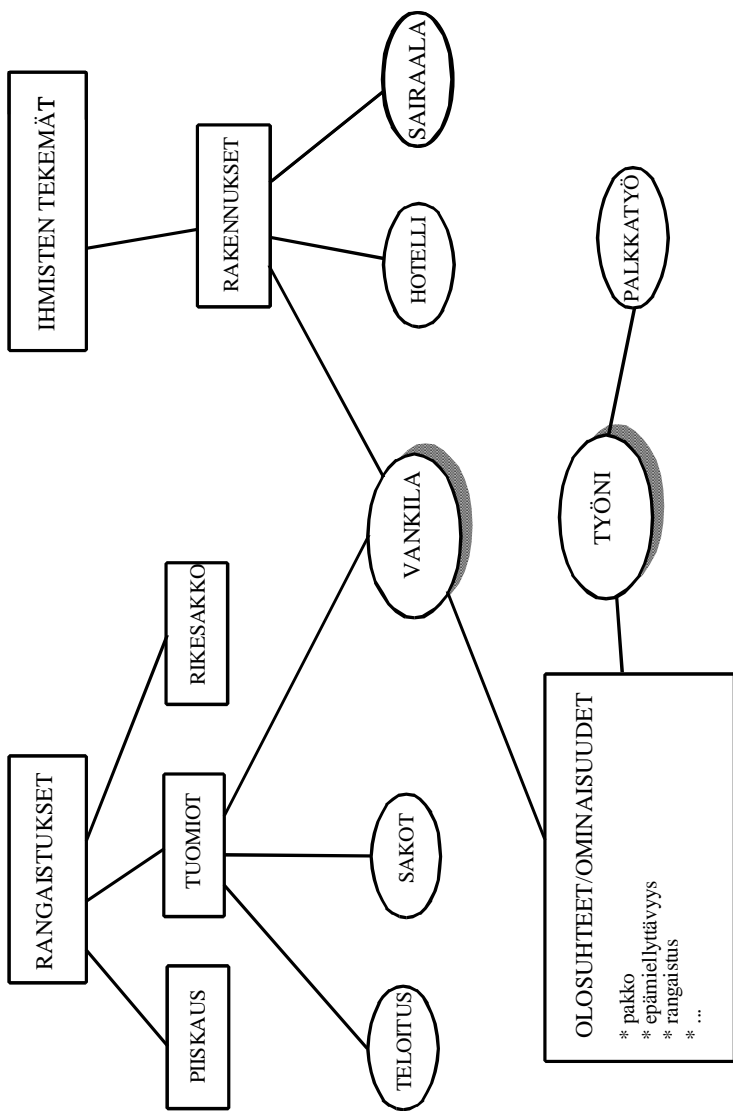
nen 2000a) esittelin tämän menetelmän kehittämisosuuden, jossa olivat mukana kaikki 1568 metaforaa laskien yhteen kaikki metaforat (työnteko + työyhteisö + oppiminen + kaupunkityönantaja). Käsillä olevassa tutkimuksessa semanttisen differentiaalilin osalta otin tutkimukseen mukaan koulutoimen metaforat (527 kpl), joita peilataan suurimpien toimialojen metaforiin eli sosiaali- ja terveystoimen (659 kpl) ja teknisen toimen (198 kpl) metaforiin. Vaikka pienimmät toimialat on jätetty tutkimuksesta pois, tässäkin aineistossa on yhteensä 1384 metaforaa. Kolmanneksi halusin saada tutkimukseeni monimenetelmällisen otteen eli samassa tutkimuksessa hyödyntää erilaisia menetelmiä. Vaikka tämä semanttisen differentiaalilin menetelmä vaikuttaaakin kovin strukturoidulta ja jopa kvantitatiiviselta, aineistoa käsitellään kuitenkin hyvin tulkinnallisesti. Lisäksi aineisto on kieltä, metaforia. Tulokset esitän luvussa 6.1.

5.3.2 Ryhmittelymalli

Semanttisen differentiaalilin menetelmän ohella tulkitsin ja arvioin metaforia ryhmittelemällä niitä. Käytän tästä menetelmästä nimeä ryhmittelymalli. Metaforien ryhmittelymallin kehittämisessä käytin apuna Glucksbergin ja Keysarin (1990, 14) luokittelumallia, jolla he selittävät sitä kuinka ymmärrämme metaforia. Metaforan ymmärtäminen ja tulkinta perustuu metaforisen lauseen toissijaisesta sanasta nousevaan luokitteluun. Metafora on tällöin luokitteleva ilmaus kokonaisuudelle ominaisuuksien tai olosuhteiden joukolle, joita ei voi ilmaista yhdellä sanalla. Nämä ominaisuudet tai piirteet muodostavat perustan metaforan ymmärtämiselle.

Esimerkkinä mallia esitellessään Glucksberg ja Keysar (1990, 7) käyttävät metaforalauseetta *‘työni on kuin vankila’* (kuvio 2). Vankila-käsite voi kuulua monen yläkäsitteen alle, kuten esimerkiksi ‘rakennukset’ tai ‘tuomiot’. Muita rakennusten alakäsitteitä ovat ‘hotelli’ ja ‘sairaala’. Käsite ‘rakennukset’ kuuluu osana myös johonkin yläkäsitteiden joukkoon, kuten ‘ihmisten tekemät’. Tuomioiden kanssa samaan luokkaan kuuluvat ‘piiskaus’ ja ‘rikesakko’. Tuomio-sanakin kuuluu osana johonkin yläkäsitteeseen, kuten ‘rangaistukset’. Tuomioita on muitakin kuin ‘vankila’, kuten ‘teloitus’ ja ‘sakot’. Tätä ala- ja yläluokkien määrää voisi kasvattaa määrättömästi ja liittää niistä muodostuvaan kuvioon hyvin monta eri käsitettä, jotka läheisemmin tai kaukaisemmin liittyvät käsitteeseen vankila.

Käsitteen ‘vankila’ yläluokat voivat omata konventionaalisen nimen, kuten ‘rakennukset’ tai ‘tuomiot’, mutta ‘vankila’ voi kuulua myös luokkaan, jolla ei ole konventionaalista nimeä olemassakaan. Yksi tällainen luokka on ‘olosuhteet ja ominaisuudet’. Tämä olosuhdeluokka yhdistää ‘työni’ ja ‘van-



Kuvio 2. Metaforien ryhmittelymallin tulkinta metaforasta 'työni on kuin vankila' Glucksbergia ja Keysaria (1990, 7–8) mukailen.

kilan'. Myös käsite 'työni' voi kuulua moneen erilaiseen luokkaan, mutta vankilaan sen yhdistää juuri olosuhdeluokka. Työyhteisöön voi liittää myös omat yläluokkansa, kuten 'palkkatyö'. Pohdittaessa millä nimellä tätä vankilaa ja työtä yhdistävää luokkaa nimitettäisiin, voitaisiin käyttää yhtä luokan käsitettä tai jotain muuta ilmaisua nimeämään koko luokka. (Glucksberg & Keysar 1990, 7–8.)

Glucksberg ja Keysar (1990, 3) väittävät, että kaikki metaforat ovat juuri sitä miltä ne näyttävätkin eli luokkaan kuuluvia väitteitä tai luokiteltavia väitteitä (class-inclusion assertions). Tällöin metaforan ensisijainen kohde (työyhteisöni) on liitetty määriteltyn ominaisuuksien luokkaan (esimerkiksi ominaisuudet: epämiellyttävä, vaikea karata), jotka perustuvat puolestaan toissijaiseen kohteeseen (vankila). Tämä muodostaa perustan metaforien ymmärtämiselle ja selittää samalla senkin, miksi ihmiset käyttävät metaforia vertausten sijaan.

Kehittelin ja kokeilin mallia alustavasti lisensiaattitutkimuksessani (Auranen 2000a), jossa kokeilin työyhteisöni -metaforien ja kaupunki työnantajana -metaforien luokittelua koko koulutoimen aineistolla. Työyhteisömetaforien analyysin aloitin lukemalla metaforia perusteluineen. Siinä tutkimuksessa yhdistelin aluksi metaforista samanlaiset (esim. muurahaispesät) ja kirjasin ylös asiat metaforalle annetuista perusteluista. Näitä kutsuin tuossa vaiheessa olosuhteiden ja ominaisuuksien luokaksi Glucksbergin ja Keysarin (1990) mallin mukaan. Huomasin aika pian, että esimerkiksi muurahaispesämetaforien tuottajien perustelut metaforilleen vastasivat toisiaan. Toimin samalla tavalla muiden metaforien kanssa. Lopuksi sijoitin muut eläinlaumoja kuvaavat metaforat muurahaispesien kanssa yhteen (varpusparvi, mehiläispesä, kanalauma). Tämän luokan nimesin sanalla muurahaispesä.

Kaikkiaan eri luokkia muodostui 11 kappaletta: *muurahaispesä, perhe, vesielementti, laiva, sääteema, sekametelisoppa, aavikko, väsymys ja riitely, yksinäisyys, räjähdysvaara ja ilo*. Seuraavana vaiheena oli näiden luokkien yhdistely siten, että etsin niiden takaa ikään kuin juurimetaforia. Nimet näiden 11 luokan yläluokille lainasin Morganilta (1997) ja ne olivat ympäristöön viittaava *organismi* (muurahaispesä, laiva), vuorovaikutukseen liittyvä *kulttuuri* (perhe, sekametelisoppa, ilo), muutoksista kertova *muutosvirta* (vesielementti, sääteema, aavikko) sekä yksinäisyyteen ja erillisyyteen viittaava *hallitsemisväline* (väsymys ja riitely, yksinäisyys, räjähdysvaara). Sulussa esiintyvät luokat, jotka kuuluivat juurimetaforaan.

Tässä tutkimuksessa halusin perehtyä metaforiin entistä tarkemmin. Ensimmäkin tutkimuksessa käsitellään kaikki metaforat (työyhteisö, kaupunki työnantajana, työntekoni ja oppimiseni työpaikalla). Toiseksi koulutoimen ohella ryhmittely käsittää muut tämän kunnallisen organisaation suurimmat

toimialat: sosiaali- ja terveystoimen sekä teknisen toimen. Kolmanneksi eri toimialat jaetaan pienempiin toimintakulttuuriaan vastaavampiin ryhmiin eli koulutoimi jaetaan kahteen osaan: koulu ja päivähoito ja sosiaali- ja terveystoimi sosiaalipalveluun sekä terveystoimeen. Tekninen toimi esiintyy yhtenä kokonaisuutena.

Juurimetakorakäsitteestä luovuin, koska käsite viittaa liikaa strukturalistiin taustaoletuksiin. Lähdin siitä oletuksesta, että metaforien maailma tai maisema on paljon häilyvämpi ja muuttuvampi. Lisäksi ainakin Osrick ja Grant (1996, 223) kehottavat tutkijoita luopumaan Morganin metaforista ja toivovat kehiteltävän uusia vaihtoehtoisia näkökulmia. Toisaalta taas Mangham (1996, 29) toteaa, että jotkut jo kehitellyistä juurimetakorista ovat korvaamattomia. Kysymys kai kuuluu, että voimkeko tai tarvitseko meidän kehitellä luovia, uusia juurimetakoria, jos vanhat toimivat hyvin. Luullakseni vastaus löytyy jostain näiden kahden näkökulman väliltä. Ei kaikkea vanhaa tarvitse hylätä vain koska se on vanhaa, mutta on oltava myös avoin uusille ajatuksille.

Alkuun on todettava, että metaforia on hankala luokitella. Saman havainnon on tehnyt ainakin Fenwick (2000) omassa tutkimuksessaan. Seuraavassa puhunkin ryhmistä, en luokista. Ryhmä nimenä viittaa tässä siihen, että niiden rajat voivat olla häilyvämpiä ja jokin asia voi kuulua johonkin muuhunkin ryhmään. Ryhmät yhdistyvät eräänlaisiksi metaforateemoiksi. Puhun metaforisesta kentästä, jolla tavallaan hahmotan useiden eli metaforateemojen kokonaisuutta toimialan tai koko organisaation tasolla. Ryhmistä muodostuu siis laadullinen kenttä. Ideana on, että kun jostain organisaation yksiköstä tai toimialasta piirretään tällainen kenttä, sitä voitaisiin jollain tasolla verrata toisesta yksiköstä piirrettyyn kenttään. Tällöin kenttä näyttää metaforien ominaisuuden yksinkertaistuksena luoden mallia metaforien kiteyttämistä merkityksistä.

Kenttä-sana on eräänlainen metafora, joka kuvaa syvyyttä, leveyttä, sisäisiä suhteita, yhtenäisyyttä ja aluetta. Metaforiseen kenttään kuuluu tietoinen tieto (explicit), tiedostamaton eli hiljainen tieto (tacit) sekä kentän ydin ja periferia. Metaforinen kenttä voi määrittää todellisuutta tai helpottaa sen määrittämistä ja mahdollistaa muutoksen. (Marshak 1996, 151–152.) Kentän avulla on isompaakin joukkoa metaforia tai metaforateemoja helpompi käsitellä ja lukea. Tässä yhteydessä en mielelläni puhu myöskään vertaamisesta vaan puhun peilaamisesta, koska tarkoituksena ei ole yksityiskohtaisesti tai systemaattisesti verrata kahta aineistoa keskenään vaan vain hahmottaa jotain olennaista mahdollisista yhtäläisyyksistä tai eroista.

Ensimmäisenä vaiheena tämän tutkimuksen aineiston analyysia oli, että kävin huolellisesti läpi lisensiaattitutkimukseni ryhmittelyt ja niiden peruste-

lut. Kokeilin erilaisia vaihtoehtoisia ryhmittelyjä, tarkempia ja syvällisempiä sekä laveampia ja pinnallisempia. Yritin edelleen mahdollistaa mukaan myös Morganin (1986; 1997a) kehittelemät juurimetaphorat, kunnes ne alkoivat tuntua jotenkin riittämättömiltä kuvaamaan suomalaista kunnallista organisaatiota tai siellä tehtävää työtä ja paikallisia konteksteja. Päätin aloittaa ryhmittelyn aivan alusta. Ryhmittely on kaiken kaikkiaan siis suoritettu useaan otteeseen erilaisia vaihtoehtoja kokeillen ja testaten. Lisäksi toinen tutkija on käynyt läpi ryhmittelyjäni ja niistä olemme keskustelleet. Seuraavassa selostan pääpiirteittäin koulun työyhteisöni -metaforien ryhmittelyn.

Ensin etsin kouluhenkilöstön työyhteisöni -metaforien joukosta (yhteensä 80 kpl) ilmiänsuultaan samanlaiset metaforat. Näitä olivat esimerkiksi muurahaispesä-, perhe- ja laivametaphorat. Sen jälkeen tarkastelin, mitä niiden tuottajat olivat niillä tarkoittaneet eli luin huolellisesti metaforien perustelut. Siten olosuhteet, jotka yhdistävät työyhteisön ja metaforan, löytyivät metaforan tuottajan omasta tulkinnasta. Muurahaispesämetaforia tästä kouluaineistosta löytyi yhteensä 9 kappaletta. Kaikki olivat ilmiänsuultaan muotoa 'työyhteisöni on kuin muurahaispesä'. Niiden perusteluista nousi esille sellaisia asioita, kuten jokainen ahertaa, töitä on paljon, tapahtumia on paljon ja kuhinaa löytyy. Näistä muodostui ryhmä muurahaispesä. Aineistosta pian huomasin, että siellä kuvattiin omaa työyhteisöä myös muilla eläimiin viittaavilla metaforilla, kuten varsalauma tai tiaissekaparvi. Näistä, kaikkiaan kuudesta erilaisesta metaforasta, muodostin tässä vaiheessa ryhmän nimellä eläimet.

Perhemetaphoria (ilmiänsuultaan samankaltaisia) aineistosta löytyi viisi ja niiden perusteluissa puhuttiin melusta, melskeestä, keskustelusta ja kuuntelemisesta. Nämä perhemetaphorat muodostivat perhe-ryhmän. Samoin huomasin, että työyhteisöä kuvataan myös muilla ihmisiin ja koteihin liittyvillä metaforilla kuten mummola tai suku. Näistä muodostin oman ryhmänsä, jota kutsuin nimellä ihmisjoukko. Metaforat ilmensivät yhteistyötä, kuuntelemista, auttamista, neuvomista ja riitelyä. Kouluhenkilöstön aineistosta muodostin kaikkiaan 13 metaforaryhmää. Varsinaisesti metaforista ei yhtään jäänyt ryhmien ulkopuolelle, vaan muodostin ryhmät tarpeeksi väljiksi, jotta kaikki metaforat saatiin johonkin ryhmään. Muut ryhmät koulun aineistossa olivat luonto, laiva, vesi, sää, sekametelisoppa, riitely, yksinäisyys, jumiutunut ja tukeva.

Toisena vaiheena aloin yhdistellä näitä metaforaryhmiä lähinnä niiden perustelujen mukaan. Muurahaispesä -ryhmään yhdistin eläimet-ryhmän ja perheeseen muut ihmisjoukot sekä tukemista ilmaisevat metaforat. Samoin yhdistin luontoa, säätä, vesielementtiä ja laivoja kuvaavat metaforat. Näin sain loppujen lopuksi viisi erilaista metaforateemaa. Poikkeuksena lisensi-

aattitutkimukseeni nostin nimet näille metaforateemoille alkuperäisistä metaforista ja merkityksistä, eikä siis tässä tutkimuksessa annettu ryhmille suoraan valmiita Morganin (1986; 1997a) juurimetaforien nimiä tai muidenkaan esittämiä metaforia. Tavallaan pyrin siis kunnioittamaan näiden metaforien paikallisuutta. Huomioitavaa on myös, että suurimmaksi osaksi toisten tutkijoiden luokitteluihin tai teemoitteluihin olen tutustunut vasta oman ryhmittelyni toteutettuani. Tällä olen pyrkinyt vähentämään suoranaista toisten luokittelujen vaikutusta omaan tulkintaani.

Muurahaispesä ja eläimet -ryhmän nimesin lopuksi pesämetaforateemaksi. Nämä metaforat kuvastavat työyhteisön tasolla sitä toimintaympäristöä, jossa työtä tehdään. Paljon ihmisiä työskentelee rinnakkain. Perhe- ja ihmisjoukkoryhmien metaforat muodostivat metaforateeman suku, johon liitin myös tukea kuvaavat tukevametaforat. Sukumetaforissa korostuu työn ja ihmisten paljous, kuten pesämetaforissa, mutta tässä työn tekeminen tapahtuu, ainakin metaforien tasolla, yhdessä muiden kanssa keskustellen ja kuunnellen toisia.

Luonto-, laiva-, vesi- ja säämetaforat muodostivat yhdessä metaforateeman virta, jossa on kyse työyhteisön muutoksesta ja eteenpäin suuntaavasta liikkeestä. Sekametelisoppa- ja riitelymetaforat kuvaavat myös liikettä, mutta näissä metaforissa liike on enemmän ympyrän muotoinen kuin jonkinlainen jatkumo. Sekametelisoppa -työyhteisössä liikutaan, mutta se on juoksua seinästä seinään, huoneesta toiseen tai ajamista karusellilla. Sekametelisoppa ja riitely -ryhmä kuuluvat torimetaforateemaan. Metaforaryhmät yksinäisyys ja jumiutunut yhdistyivät olosuhteidensa kautta laitosmetaforateemaksi. Tässä teemassa korostuu pakkotyölaitoksen omainen ilmapiiri, jossa työtä on paljon ja resursseja on vähän. Ryhmitellessäni muiden toimialojen metaforia, muodostin vielä muutaman erilaisen ryhmän, jotka yhdistyvät edellä kuvattuihin metaforateemoihin. Nämä olivat työyhteisömetaforien kohdalla liike (virta), oravanpyörä (tori), diktaattori (laitos), säästöt (laitos), räjähdys (tori) ja ilo (suku). Suluissa on metaforateema, johon nämä liitin.

Kolmantena vaiheena, työyhteisömetaforien suhteen, oli koulun metaforateemojen peilaaminen päivähoiton metaforiin ja sitten näiden peilaaminen muihin toimialoihin. Näin saisin selville miten mahdollisesti toimialojen metaforat eroaisivat toisistaan eli näyttäytykö kasvatusyö jotenkin erilaisena metaforien valossa. Tässä peilaamisessa käytin ryhmittelymallin avulla kehitettyjä metaforateemoja sekä -kenttiä. Peilaamisessa käytän apuna prosenttiosuuksia, koska jokaisella toimialalla oli eri määrä metaforien tuottajia. Samalla tavalla olen ryhmitellyt myös oma työntekoni, oppimiseni työpaikalla ja kaupunki työnantajana -metaforat. Tulokset esitän luvussa 6.2.

5.4 Aineiston analyysin ja tulkinnan vakuuttavuudesta

Metafora on vaikea määritellä. Voitaisiin puhua sen kohdalla kaikesta kielikuvasta, mielikuvasta ja ajattelumallistakin ehkä vertauskuvastakin, mutta tavanomaiseen vertaukseen metaforaa ei pitäisi sotkea. Metafora tuottaa merkityksiä selittäen ja tulkiten tuntematonta asiaa tunnetun avulla (ks. Lehtonen 1996, 39). Metafora ei ole pelkästään yksi sana vaan kokonainen lause, esimerkiksi ‘työyhteisöni on kuin ajelehtiva jäälautta merellä’. Sanotaan ettei metaforaa ole vaikea ymmärtää tai tunnistaa ja tämä seikka on tutkimuksinkin todistettu (ks. esim. Gibbs 1994; Goatly 1997).

Ensimmäinen kysymys metaforien analyysissa on, ovatko kaikki tuotetut lauseet metaforia. Jouduin tekemään valintoja ennen analyysin aloittamista ja hieman vielä analyysin aikanakin. Poistin aineistosta lauseen ‘oma työntekoni on kuin raskasta’, koska kyseessä ei ole metafora. Myöskään ‘kaupunki työnantajana on kuin mikä tahansa muu’ ei täyttänyt tämän tutkimuksen metaforan kriteerejä. Tosin tutkimuksen aineistoon otin mukaan muutaman sellaisen kyseenalaisen metaforan, jonka olisi voinut jättää kokonaan pois. Metafora ‘työyhteisöni on kuin välttämätön paha’ oli siinä rajoilla, että saattoiko sen käsittää metaforana vai ei. Tässä tapauksessa päätin ottaa tällaiset metaforat mukaan, koska niiden perusteluista kävi ilmi, että paha näissä tarkoittaa jotain “olemassa olevaa” (vrt. piru tai saatana).

Toinen kysymys on, miten metaforien perustelut ovat aineistossa mukana. Muutamat vastaajat olivat kirjoittaneet metaforien perusteluihin melkein mitä tahansa. Metafora siis saattoi olla joku hyvin tuttu ja konventionaalinen, esimerkiksi muutama metafora oli muotoa ‘kaupunki työnantajana on kuin jäitä polttelisi’, mutta metaforien perusteluissa kirjoitettiin työpaikan säilyvyyden epävarmuudesta tai muutoksista ja säästöistä. Kun jään polttaminen yleensä käsitetään jonkinlaisena toimintana (työntekoni on kuin... tai oppimiseni on kuin...), tähän yhteyteen tämä metafora ei oikein sopinut tai ainakin se ontui. Ikään kuin metaforan tuottajat eivät olisi keksineet kuvaavaa metaforaa, vaan vain laittaneet jonkun, mutta perustelleet sen tunteensa tai kokemuksensa perusteella. Tärkeintä on ollut ilmaista mielipiteensä kuin yrittää keksiä kuvaava metafora. Pienen osan metaforista jouduin jättämään pois, koska niiden metaforisuudesta ei ollut täyttä varmuutta. Pelkkä perusteluiden puuttuminen sinänsä ei antanut aihetta jättää metaforaa pois aineistosta.

Tutkimuksessa kaikkia kerättyjä metaforia olivatpa ne sitten konventionaalisia, luovia tai kertakäyttömielikuvia kutsun metaforiksi. Tietysti voidaan herätellä keskustelua siitä mikä on kertakäyttömielikuvien arvo ja ovat-

ko ne ollenkaan metaforia? Kielitieteilijät olisivat ehkä eri mieltä lauseiden tulkittamisesta metaforiksi. Saattaa jopa olla, etteivät he hyväksyisi kuin-sanaa, jota olen käyttänyt metaforatehtävässä. Mutta kuten olen aiemmin todennut, metafora poikkeaa tavanomaisesta vertauksesta siinä, että se voidaan ilmaista joko kuin-sanalla tai ilman (ks. myös Glucksberg & Keysar 1990). Vastaajan oli ehkä helpompi tuottaa metafora kuin-sanalla, koska tehtävän instruktio oli kirjallinen. Mutta minä tutkijana voin käsitellä metaforia myös ilman kuin-sanaa. Eli 'kaupunki työnantajana on kuin laihialainen silmäkääntäjä' voidaan merkitystä muuttamatta ilmaista muodossa 'kaupunki työnantajana on laihialainen silmäkääntäjä'. Samoin 'oppimiseni työpaikalla on kuin voi leivälle' voidaan ilmaista muodossa 'oppimiseni työpaikalla on voi leivälle'.

Tässä tutkimuksessa kehittelemäni ja käyttämäni menetelmät ovat luonteeltaan tulkinnallisia. Seuraavana arvioin menetelmien luotettavuutta ja vakuuttavuutta. Ensinnäkin arvioin semanttisen differentiaalimenetelmää. Arviointiaessa mittausvälinettä Osgood ym. (1967, 125) kehottavat tarkkailemaan objektiivisuutta, luotettavuutta, validiteettia, sensitiivisyyttä, vertailtavuutta ja hyödynnettävyyttä. Mittari on objektiivinen, kun tulokset ovat toistettavissa ja ne on selkeästi esitetty. Tämän vaatimuksen soveltaminen tulkinnalliseen arviointiin ei ole täysin mahdollista. Semanttisen differentiaalimenetelmä ei ole tässä tutkimuksessa mittari, vaan sitä on pikemminkin käytetty tulkinnallisena menetelmänä. Tulkinnallinen analyysi riippuu aina myös tulkitsijasta. Kuitenkin tutkimusraportissa pyrin esittämään menetelmän käytön niin tarkkaan, että analyysi voitaisiin toistaa. Semanttisen differentiaalimenetelmän osalta arviointiperusteet on kuvattu tarkasti (luku 5.3.1) ja liitteessä (liite 2) on tarkemmat arviointikriteerit sekä metaforaesimerkkejä. Mittarin arviointikriteereitä lisäksi testattiin käyttämällä niitä luotaessa kahta tutkijaa. Tuloso- osassa käytän myös metaforaesimerkkejä, jotta lukijan on helpompi tehdä omia johtopäätöksiään.

Omassa tutkimuksessani metaforien ulottuvuuksia arvioitiin rinnakkaisarvioijan kanssa. Pienen näytteen (metaforia 50) yhtäpitävyyskorrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä 0.98–0.61 keskiarvon ollessa 0.83. Metaforista ja niiden herättämistä ajatuksista ja tulkinnoista on koko tutkimuksen teon ajan myös keskusteltu muiden tutkijoiden kanssa. Lisäksi luotettavuutta vahvistaa se, ettei ole tyydytty tarkastelemaan vain metaforaa, vaan aina on luettu myös siihen liittyvä perustelu. Tutkijan koko aineistosta toistuvan lukemisen perusteella muodostuvaa kokonais kuvaa on hyödynnetty luotettavuuden ja vakuuttavuuden takaamisessa. Tässä tutkimuksessa metaforia on luettu koko tutkimuksen teon ajan ja niistä on pyritty rakentamaan tutkimusten tulosten kokonais kuvaa. Luotettavuuteen ja validiteuteen liittyy myös sen-

sitiivisyys eli, että mittaus tekee tavallisesta havainnosta tarkemman eli mittari on tarpeellinen. Aineistosta on jollain tasolla kyettävä tekemään päätelmiä, mutta mittari vahvistaa ne ja kertoo loput. (Osgood ym. 1967, 140–141 ja 166.) Tässä tutkimuksessa on pyritty metaforia avaamaan. Mitään lopullista totuutta eivät tietenkään metaforat tai edes semanttisen differentiaalinen menetelmä voi kertoa.

Välineen vertailtavuudella Osgood ym. (1967, 169) tarkoittavat, että mittaria voidaan tarvittaessa soveltaa erilaisiin tarkoituksiin. Mittarin olisi oltava myös hyödynnettävissä. Semanttisen differentiaalinen menetelmä on jo itsessään sovellettavissa ja tässä tutkimuksessa siitä on sovellettu versio, jossa on metaforia arvioitu neljällä adjektiiviparilla 3-portaisella asteikolla. Lisäksi ainakin yhdessä tutkimuksessa on kehittämäni menetelmää käytetty (ks. Karila & Nummenmaa 2001).

Myös ryhmittelymallia olen pyrkinyt selostamaan tutkimuksessa huolellisesti, jotta sitäkin voi toinen tutkija käyttää tai soveltaa. Tosin kyseessä ei ole mikään selkeä menetelmä, jota voisi näillä ohjeilla suoraan soveltaa. Menetelmä tässä osoittaa pikemminkin tutkijan analysointiprosessia. Tulososassa on käytetty ryhmittelymallikuvioita selventämään lukijalle tutkijan ajatusjuoksua ryhmittelyn edetessä. Mukana on myös esimerkkejä tulkinnasta ja niihin liittyvistä metaforista. Lisäksi ryhmittelytaulukot löytyvät liitteestä 4. Ryhmittelymallin kehittämisessä ja toteutuksessa esiintyi joitakin ongelmia.

Ryhmittelyn yhteydessä ilmeni ainakin kolme ongelmaa. Ensinnäkin jouduin pohtimaan ryhmittelyn kattavuutta. Yritänpö ryhmitellä kaikki metaforat omiin ryhmiinsä, vaikka toisista tulisikin pieniä, vai olisiko jonkinlainen kaatoluokka mahdollinen? Päädyin siihen, että en halua tehdä kaatoluokkaa, vaan ryhmittelen metaforat tarpeeksi väljästi, jotta kaikki saadaan ryhmiin sopimaan. Lisäksi hyväksyin ihan pieniäkin 2–3 metaforan ryhmiä. Tähän liittyen en pystynyt tekemään ryhmittelyä aivan samalla tavalla joka toimialalla. Esimerkiksi työyhteisömetaforien kohdalla, poikkeuksena koulun metaforiin, päivähoiton metaforista muodostui ryhmät ilo, räjähdys ja säästöt. Toisaalta sieltä puuttuivat kokonaisten ryhmien tasolla tukeva, yksinäisyys ja riitely -ryhmät. Metaforia olen käsitellyt myös koko kuntaorganisaation tasolla ja ryhmitellyt ne siten, että ne tavallaan sopivat koko kunnallisen organisaation kuvaan, vaikka tutkimuksessa ei tuoteta koko kuvaa, vaan kasvatustyön maisemaa.

Toiseksi joillakin toimialoilla olisi ryhmistä tullut liian pieniä, kun löytyi vain yksi ryhmää edustava metafora. Enhän voinut kutsua ryhmäksi vain yhtä metaforaa. Tällöin esimerkiksi yksinäisen säämetaforan ryhmittelin liikemetaforiin, koska yhdessä liike-, sää-, laiva- ja vesimetaforat kuuluvat virtametaforateemaan. Yksittäisen metaforan kohdalla ei ollut niin suurta merkitystä

kuuluiko se alunperin liike- vai sääryhmään, mutta merkitys näkyy toimialojen tasolla. Esimerkiksi riitely ja räjähdys -ryhmät olisi voinut ominaisuuksien mukaan alunperinkin jo yhdistää, mutta mistään yksittäisestä toimiala-aineistosta ei näitä molempia löytynyt ja koko kuntaorganisaation tasollahan tässä tutkimuksessa ei metaforia tutkittu. Tällöin ne esiintyvät omina ryhmiinään eri toimialoilla ja tuottavat omaa kuvaansa juuri siitä toimialasta, jolla ne esiintyvät.

Kolmanneksi ryhmittelyn ongelmana olivat erilaiset metaforat, mutta samankaltaiset perustelut. Tarkastellaanko ensisijaisesti metaforaa vai sille annettua perustelua. Päädyin siihen ratkaisuun, että jos metaforan voi ryhmitellä ilmiänsun perusteella, niin tehdään ja perustelua katsotaan vasta sitten. Jos metaforan ilmiänsu ei muistuta mitään muuta aiemmin ryhmiteltyä, luetaan perustelu huolellisesti ja mietitään voiko siitä johdatella ryhmittelyn. Ongelmia esiintyi kuitenkin. Esimerkiksi kaupunki työnantajana -metaforia ryhmitellessä nousi selkeästi esiin ryhmät: kaukainen, tuntematon ja päättäjät. Perusteluita lukiessani havaitsin, että toisten perusteluissa puhutaan kaikesta tästä ja toisissa vain päättäjistä. Ongelman ratkaisin siten, että päättäjät-ryhmä käsittää ihmiset (tai muut elolliset), jotka päätöksiä tekevät, kaukainen-ryhmä käsittää tapahtumapaikat ja tuntematon-ryhmä sisältää asiat ja taruolennot.

Neljäntenä pienoisena ongelmana ryhmittelyssä olivat kielelliset ja kulttuuriset epäselvyydet. Ainakin yksi vastaaja oli käyttänyt metaforaa 'kaupunki työnantajana on kuin Pekon Anni'. Sinänsä metafora ei kertonut minulle mitään. Pekon Anni käsitteenä tai ihmisenä ei ollut minulle entuudestaan tuttu. Metaforan perusteluista ilmeni, että kysymys on rahasta: "työntekijöiden tilannetta vaikeutetaan, mutta samaan aikaan suunnitellaan oopperahankkeita". Kyselyäni hieman paikkakuntalaisilta mitä heille merkitsee Pekon Anni -metafora, sain vastaukseksi, että tällaista metaforaa käytetään, jos joku henkilö on huono ja tyhmä. Kukaan ei tosin osannut kertoa minulle, oliko Pekon Anni joku olemassa oleva tai oikeasti joskus elänyt henkilö. Siksikin sanonta voidaan käsittää metaforana. Näillä perusteilla arvioin tätä metaforaa koko tutkimusprosessin ajan. Samoin toimin muutaman muun minulle avautumattoman metaforan kanssa. Tutkimuksen luotettavuutta ja vakuuttavuutta käsittelen vielä koko tutkimukseni arvioimisen yhteydessä luvussa 7.1.

6 Merkitysulottuvuudet ja metaforakentät

Tutkimukseni tehtävänä on tutkia kasvatustyötä kuntaorganisaation osana. Tämä tapahtuu metaforien avulla, jotka toimivat työn ja organisaation merkitysten kiteytyminä ja rakentajina. Luvussa 6.1 tutkin metaforien merkitysulottuvuuksia, joiden avulla peilaan keskenään kuntaorganisaation kolmea suurinta toimialaa koulutoimea, sosiaali- ja terveystoimea ja teknistä toimialaa.

Luvussa 6.2 tutkin metaforakenttiä tulkiten metaforia ja metaforateemoja. Tässä tarkastelussa tutkimuksen toimialoista kaksi on jaettu pienempiin kokonaisuuksiin eli koulutoimi kouluun ja päivähoitoon sekä sosiaali- ja terveystoimi sosiaalipalveluun ja terveystoimeen. Tällä tavoittelen tarkempaa kuvaa eri toimintakulttuureista. Lopuksi, luvussa 6.3, kokoan nämä kaksi tulososaa yhteiseksi merkitysmäiseksi, joka sisältää sekä merkitysulottuvuudet että metaforakentät.

Tulososaan olen halunnut sisällyttää paljon metaforaesimerkkejä. Niitä olen sijoittanut tekstin sisään ja lomaan. Esimerkkimetaforia olen poiminut kaikkien kolmen toimialan metafora-aineistosta. Suluissa on metaforan tuottajan selitys tai perustelu sille miksi hän tuotti juuri sellaisen metaforan. Kuvia ja taulukoita olen käyttänyt selventämään käsiteltävää asiaa visuaalisessa muodossa.

6.1 Metaforien merkitysulottuvuudet

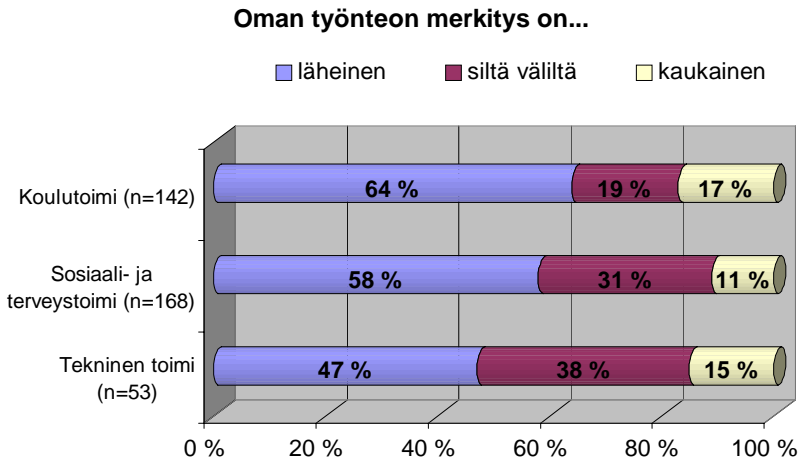
6.1.1 Oma työntekoni on kuin...

Maailma on rakentunut paljolti työn käsitteen ympärille (ks. Rifkin 1997, 26). Työssäkäyvä ihminen käyttää tähän noin kolmasosan päivästään, joten työ on tärkeä osa ihmisen elämää. Lisäksi työ on kuulunut ihmisen elämään jo vuosisatoja. Nyt toiset sanovat työn loppumisen olevan nykypäivän uhkana (ks. mm. Rifkin 1997), kun taas toiset eivät usko työn loppumiseen. Ainakin Julkunen (2000) näkee jälkiteollisen yhteiskuntamme edelleen työn yhteiskuntana. Suomea on aina pidetty vahvan työkuulttuurin maana. Suomalaisissa elää vahva työetiikka. Muutosta tähän on kuitenkin näkyvissä. Työ-

kulttuuri on muuttunut moniulotteisemmaksi ja asenne työtä kohtaan ei ole enää niin yksioikoinen. (Kasvio & Nieminen 1999, 178–179.)

Koulutoimen työntekometaforia on aineistossa 142 ja niitä ovat tuottaneet niin opettajat (lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajat) kuin muukin henkilökunta (hoitajat, toimisto- ja keittiötyöntekijät) kaupungin kouluissa ja päivähoitossa sekä koulutoimistossa. Sosiaali- ja terveystoimen työntekometaforia on 168. Niitä tuottivat sosiaalipalvelun (sosiaalitoimistot, lasten vastaanottokoti ja nuorten tukikoti) henkilökunta sekä terveystoimen henkilöstö (terveysasemilla ja sairaaloissa). Teknisen toimen työntekometaforien tuottajat (n=53) ovat esimerkiksi pelastuslaitoksen, maankäytön ja kunnallistekniikan sekä viheralueet ja puistot -osaston henkilökuntaa.

Läheinen — kaukainen

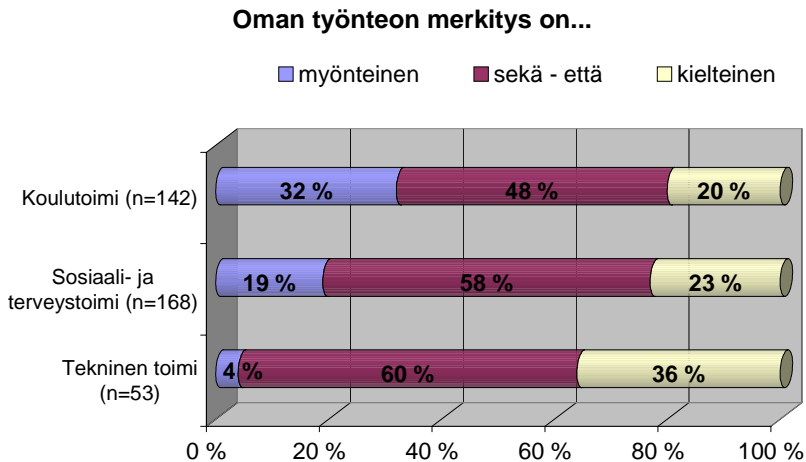


Kuvio 3. Oman työnteon merkitys ulottuvuudella läheinen – kaukainen.

Koulun ja päivähoiton metaforista yli puolet ilmentää työnteon läheisyyttä (kuvio 3). Yli puolet sosiaali- ja terveystoimen henkilöstön metaforista kertoo työnteon läheisyydestä. Teknisellä toimella melkein puolet metaforista kuvastaa oman työnteon läheisyyttä. *“Oma työntekoni on kuin avaisi uuden kirjan joka aamu (lapset arvaamattomia, ei kahta samanlaista päivää, perusasiat samoja)”*. Koulutoimen työntekijöiden metaforista läheisen ja kau-

kaisen väliltä on vajaa viidesosa. Sosiaali- ja terveystoimella niitä on vajaa kolmasosa ja teknisellä toimella 38 %. *“Oma työntekoni on kuin tuntematon metsä (ei tiedä mitä seuraavaksi tapahtuu ja kenet tapaa)”*. Koulutoimen metaforista kaukaisuutta edustaa vajaa viidennes. Kaukaisia teknisen toimen metaforista on 15 % ja sosiaali- ja terveystoimen metaforista hieman reilu kymmenesosa. *“Oma työntekoni on kuin entinen venäläinen suomalaisessa tavaratalossa (uudessa tehtävässäni ahmin vielä eri ajatuksia, kokoaan eri tehtäviä ja toimintatapoja)”*.

Myönteinen — kielteinen

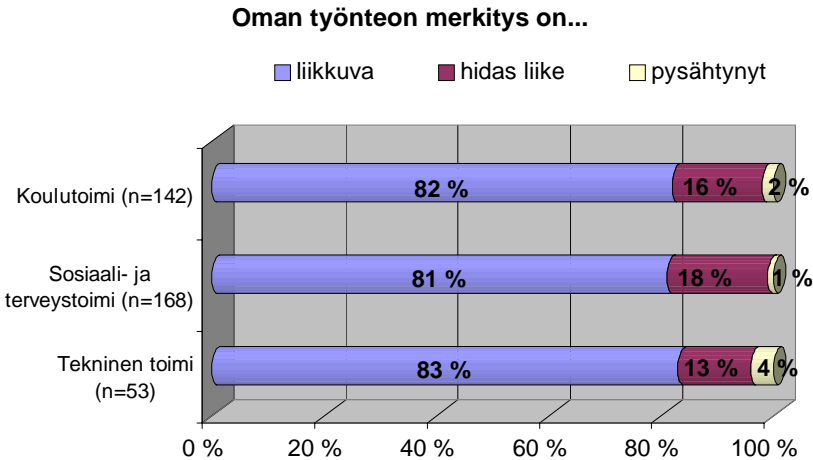


Kuvio 4. Oman työnteon merkitys ulottuvuudella myönteinen – kielteinen.

Oman työnteon kokeminen myönteisenä kuvastuu vajaasta kolmasosasta koulutoimen työntekijöiden metaforista (kuviota 4). Sosiaali- ja terveystoimen metaforista vajaa viidennes saa myönteisen arvon. Tekniseltä toimelta niitä löytyy 4 %. *“Oma työntekoni on kuin suklaajäätelö (työssäni paljon haasteita; kehitän itseäni jatkuvasti; hyvältä tuntuu ja maistuu..)”*. Koulutoimen aineistossa kielteisiä työnteon metaforia on viidesosa. Sosiaali- ja terveystoimen metaforista kielteisiä löytyy 23 %. Teknisen toimen metaforista reilu kolmannes edustaa kielteisyyttä. *“Oma työntekoni on kuin kivireen vetämis-*

tä (ei apua muilta)”. Koulutoimella sekä myönteistä että kielteistä edustaa vajaa puolet metaforista, sosiaali- ja terveystoimella näitä on yli puolet ja teknisellä toimella 60 %. *“Oma työntekoni on kuin unelma vuoren takana (olen innostunut työstäni, mutta sen kehittäminen on todella vaikeaa)”*

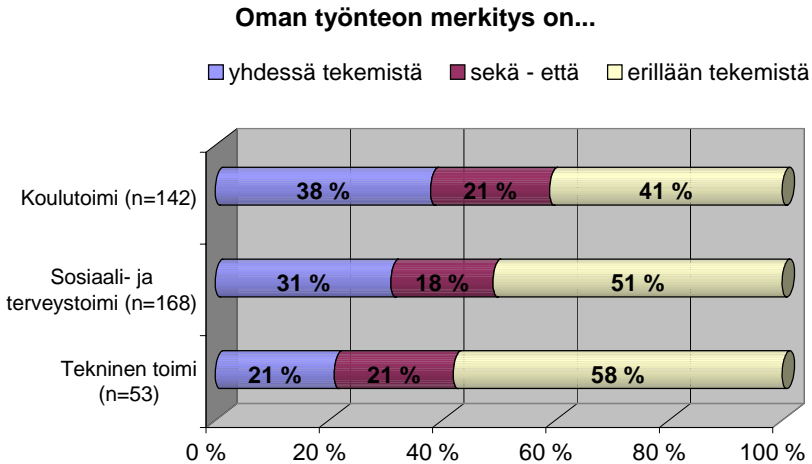
Liikkuva — pysähtynyt



Kuvio 5. Oman työnteon merkitys ulottuvuudella liikkuva – pysähtynyt.

Koulutoimen metaforista suuri osuus eli 82 % edustaa liikkuvuutta omassa työnteossa (kuvio 5). Myös muilla tutkituilla toimialoilla liikkuvia metaforia on eniten eli sosiaali- ja terveystoimella 81 % ja teknisellä toimella 83 %. *“Oma työntekoni on kuin kilpajuoksua kellon kanssa (aina kiire ja tekemistä on vaikka muille jakaa)”*. Hidasta liikettä koulutoimen metaforista edustaa 16 % ja sosiaali- ja terveystoimen metaforista 18 %. Teknisen toimen hidasta liikettä kuvaavia metaforia on 13 %. *“Oma työntekoni on kuin tervanjuontia (olen täysin syrjäytetty ja syrjitty työyhteisössä)”*. Pysähtyneisyyttä merkitseviä metaforia oli tässä aineistossa kovin vähän: koulutoimella vain 2 %, sosiaali- ja terveystoimella vain 1 % ja teknisellä toimella 4 %. *“Oma työntekoni on kuin pysäkillä seisomista (odottaa, että voisi päästä eteenpäin, mutta bussia ei vaan tulekaan)”*.

Yhdessä — erillään



Kuvio 6. Oman työn teon merkitys ulottuvuudella yhdessä – erillään.

41 % koulutoimen metaforista kuvastaa oman työn teon erillisyyttä muista (kuvio 6). Sosiaali- ja terveystoimen metaforista yli puolet kuvaa yksinäisyyttä omassa työssä ja teknisen toimen metaforista tätä kuvaa 58 % metaforista. *“Oma työntekoni on kuin olisi selviytymiskurssilla (kukaan ei pidä puoliasi saatikka olisi avuksi)”*. Yhdessä työskentelyn ulottuvuutta kuvaa koulutoimen metaforista 38 %, sosiaali- ja terveystoimen vajaa kolmannes ja teknisen toimen noin viidennes. *“Oma työntekoni on kuin laivaa ohjailisi (yhteinen suunta pitää olla)”*. Sekä yhteistä työntekoa että työn tekemistä yksin kuvaa koulutoimen metaforista hieman yli viidennes, kuten myös teknisen toimen metaforista. Sosiaali- ja terveystoimen yhteistä ja yksin tehtävää työntekoa kuvastaa vajaa viidennes metaforista. *“Oma työntekoni on kuin hiiva pullataikinassa (yleensä varma ja luotettava)”*.

Työn tekeminen koulutoimella metaforien valossa näyttää merkityksiltään läheiseltä, niin myönteiseltä kuin kielteiseltä ja liikkuvalta. Työtä tehdään erillään muista, mutta myös yhdessä (ks. taulukko 2). Sosiaali- ja terveystoimen kokonaiskuva näyttää hyvin samankaltaiselta. Sielläkin työnteko on läheistä, myönteistä ja kielteistä, liikkeessä sekä työtä toteutetaan yhdessä ja erikseen. Teknisellä toimella metaforaulottuvuudet kertovat oman työn teon läheisestä merkityksestä, sielläkin työhön liittyy myönteistä ja kiel-

teistä, työnteon metaforat on tulkittu sielläkin liikkeessä oleviksi ja työnteko tapahtuu erillään muista.

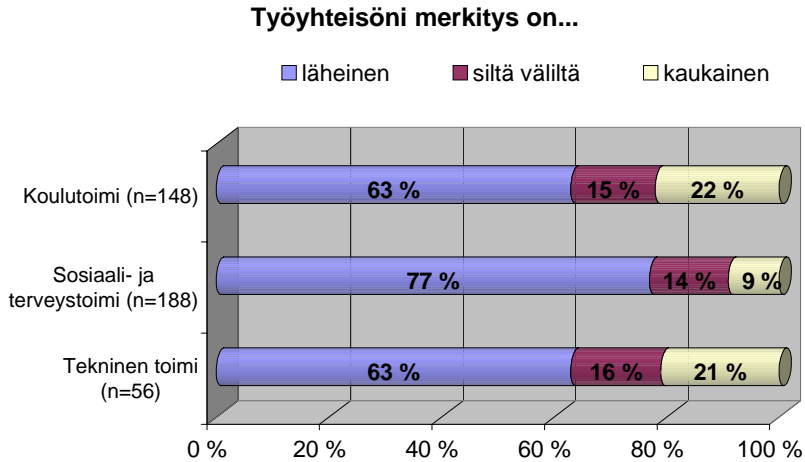
TAULUKKO 2. Oma työntekoni on kuin -metaforaulottuvuudet ja toimialat.

Oman työnteon merkitys			
Toimialat/ merkitys- ulottuvuus	KOULUTOIMI	SOSIAALI- JA TERVEYSTOIMI	TEKNINEN TOIMI
läheinen	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●
siltä väliltä	●●	●●●●	●●●●●
kaukainen	●●	●	●●
myönteinen	●●●	●●	●
sekä - että	●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●●
kielteinen	●●	●●●	●●●●
liikkuva	●●●●●●●●●●	●●●●●●●●●●	●●●●●●●●●●
hidas liike	●●	●●	●●
pysähtynyt	●	●	●
yhdessä	●●●●●	●●●●	●●
sekä - että	●●	●●	●●
erillään	●●●●●	●●●●●●	●●●●●●●●

6.1.2 Työyhteisöni on kuin...

Koulussa työyhteisön muodostavat toisaalta koko koulu, toisaalta opettaja-yhteisö ja luokkahuonekonteksti. Päivähoidon työyhteisöt ovat melko lailla samanlaisia eli työyhteisönä on koko päiväkodin työntekijöistä tai oman päiväkotiryhmän henkilökunnasta muodostuva yhteisö. Yleisesti työyhteisöön katsotaan kuuluvaksi ne ihmiset, joiden kanssa työtä tehdään. Työyhteisöä kuvaavia metaforia koulussa ja päivähoidossa tuotettiin 148. Sosiaali- ja terveystoimen työyhteisömetaforia oli 188 ja teknisellä toimella 56.

Läheinen — kaukainen

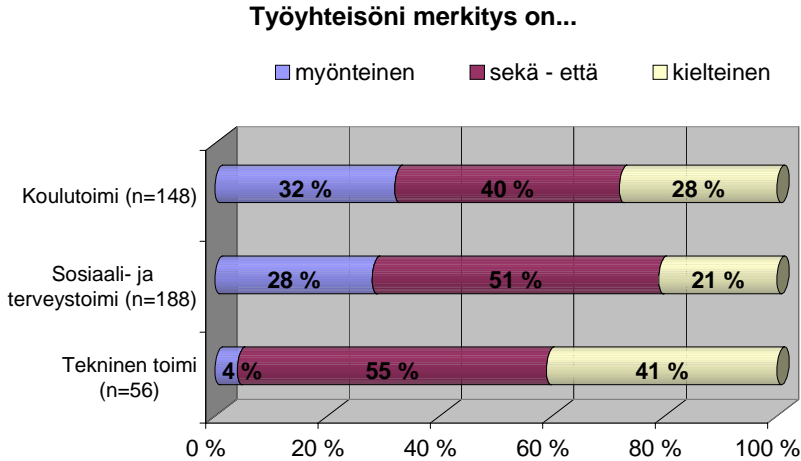


Kuvio 7. Työyhteisön merkitys ulottuvuudella läheinen – kaukainen.

Suurimmassa osassa eli 63 % koulutoimen metaforia arvioidaan työyhteisö läheiseksi (kuvio 7). Sosiaali- ja terveystoimen metaforista 77 % kuvaa läheisyyttä työyhteisömetaforillaan. Teknisen toimen metaforat ovat suurimmalta osaltaan (63 %) läheisiä. *“Työyhteisöni on kuin toinen koti (työyhteisössäni ihmisiä, joihin voin luottaa ja joiden kanssa on hyvä olla)”*. Koulutoimen metaforista välimaaston metaforia on 15 %, teknisen toimen metaforista näitä on 16 % ja sosiaali- ja terveystoimen metaforista 14 %. *“Työyhteisöni on kuin sirkus (paljon meteliä ja juostaan ympäriinsä)”*. Koulutoimen metaforista kaukaisuus heijastuu 22 % ja teknisen toimen metaforista kaukaisuutta edustaa noin viidennes. Sosiaali- ja terveystoimen metaforista kaukaisuutta kuvastaa 9 %. *“Työyhteisöni on kuin keidas aavikolla (rahattomissa oloissa tulee työt tehdä)”*.

Myönteinen — kielteinen

Koulutoimessa metaforien tuottajista 28 % on tuottanut työyhteisöstään kielteiseksi tulkitun metaforan (kuvio 8). Sosiaali- ja terveystoimen metaforista noin viidesosa kuvastaa kielteisyyttä. Teknisellä toimella kielteisiä metaforia on 41 %. *“Työyhteisöni on kuin ripulipotilas naama harmaana (ei*

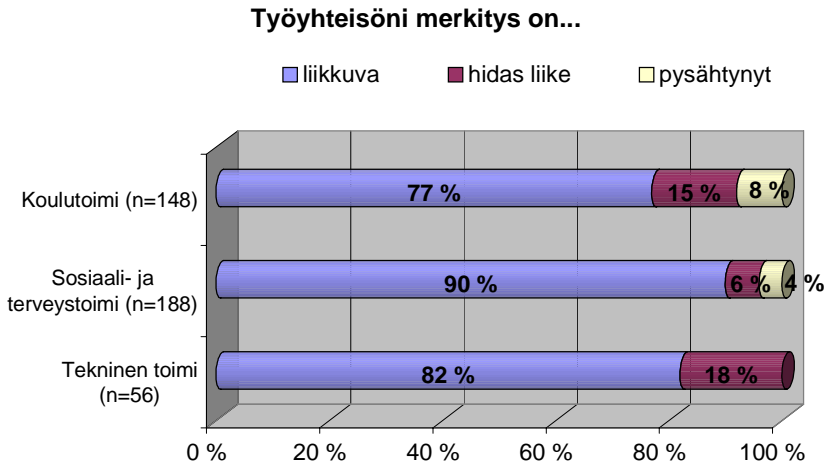


Kuvio 8. Työyhteisön merkitys ulottuvuudella myönteinen – kielteinen.

uskalla 'yskäistä' tai kaikki on housussa)". Myönteisiä merkityksiä sisältäviä metaforia on koulutoimessa ja sosiaali- ja terveystoimessa vajaa kolmasosa, mutta teknisellä toimella vain 4 %. "Työyhteisöni on kuin soliseva puro (olemme valmiita muutoksiin)". Teknisellä toimella ja sosiaali- ja terveystoimessa yli puolet metaforista saa sekä myönteisen että kielteisen arvon. Koulutoimella 40 % työyhteisömetaforista kuuluu näihin. "Työyhteisöni on kuin poriseva papupata (äänekkäitä ihmisiä, mutta ei välttämättä porista oikeista asioista)".

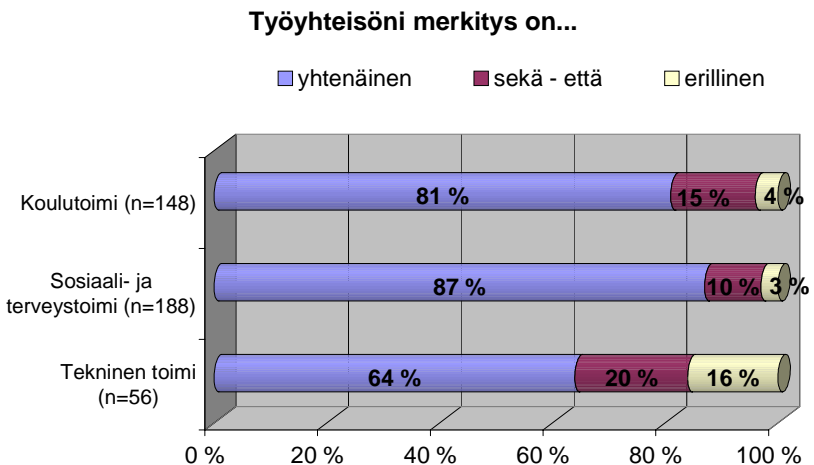
Liikkuva — pysähtynyt

Metaforien tuottajista suurin osa ilmentää metaforillaan oman työyhteisönsä olevan liikkeessä (kuvio 9). Koulutoimen metaforista liikkuvia on 77 %, sosiaali- ja terveystoimen metaforista näitä on 90 % ja teknisellä toimella 82 %. "Työyhteisöni on kuin laiva tuuliajolla ('miehistö' pitää yhtä vaikka ympäristön paineet ovat kovat)". Sosiaali- ja terveystoimessa 'hitaassa liikkeessä' -metaforia on 6 % ja muilla toimialoilla hieman enemmän, koulutoimessa 15 % ja teknisellä toimella 18 %. "Työyhteisöni on kuin uppoava laiva (yhteinen tavoite puuttuu; ei tiedetä minne ollaan menossa)". Teknisellä toimella täysin pysähtyneiksi tulkittuja työyhteisömetaforia ei ole yhtään, sosiaali- ja terveystoimella 4 % ja koulutoimessa 8 %. "Työyhteisöni on kuin seisova vesi (enempi saisi olla liikettä porukassa).



Kuvio 9. Työyhteisön merkitys ulottuvuudella liikkuva – pysähtynyt.

Yhdessä — erillään



Kuvio 10. Työyhteisön merkitys ulottuvuudella yhdessä – erillään.

Koulutoimen metaforista suurin osa eli 81 % kuvastaa työyhteisön yhtenäisyyttä (kuvio 10). Sosiaali- ja terveystoimessa yhtenäisyyttä edustaa myös

suurin osa metaforista (87 %). Teknisellä toimella näitä yhdessäolon metaforia on yli puolet. “Työyhteisöni on kuin kotiin menisi (siellä oltu kauan ja porukka on hyvä)”. Erillään työyhteisöstään tulkittavia metaforia koulutoimessa on 4 %, sosiaali- ja terveystoimessa 3 % ja teknisellä toimella 16 %. “Työyhteisöni on kuin kilpailevat siskokset (yksi on aina ‘suuna päänä’, yksi ei kerro tietojaan, pomon suosikki)”. Jotain näiden kahden väliltä kuvastaa 15 % koulutoimen metaforista ja sosiaali- ja terveystoimen metaforista kymmenesosa. Teknisellä toimella yhteisen ja erillisen työyhteisön väliltä olevia metaforia on viidennes. “Työyhteisöni on kuin vellova vesi (yhtenä päivänä yhtä, toisena ihan toista..)”.

Työyhteisön merkitys metaforien mukaan koulutoimella on läheinen, sekä myönteinen että kielteinen, liikkuva ja työyhteisönä ollaan yhdessä (ks. taulukko 3). Sosiaali- ja terveystoimella niin ikään työyhteisön merkitys on läheinen, sekä myönteinen että kielteinen, liikkuva ja yhtenäinen. Näin myös teknisellä toimella, jossa kuitenkin on hieman enemmän kielteisiä metaforia ja sieltä puuttuvat kokonaan pysähtyneet metaforat.

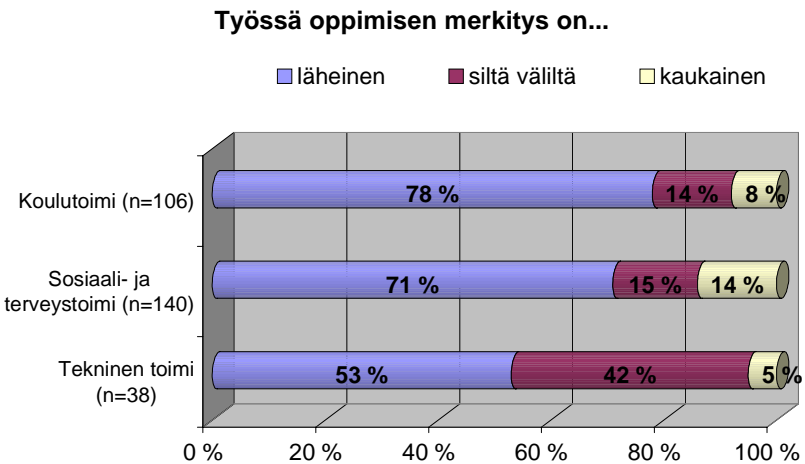
TAULUKKO 3. Työyhteisöni on kuin -metaforaulottuvuudet ja toimialat.

Työyhteisöni merkitys on...			
Toimialat/ merkitys- ulottuvuus	KOULUTOIMI	SOSIAALI- JA TERVEYSTOIMI	TEKNINEN TOIMI
läheinen	●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●
siltä väliltä	●●	●●	●●
kaukainen	●●	●	●●
myönteinen	●●●	●●●	●
sekä - että	●●●●	●●●●●	●●●●●●
kielteinen	●●●	●●	●●●●
liikkuva	●●●●●●●●	●●●●●●●●●●	●●●●●●●●
hidas liike	●●	●	●●
pysähtynyt	●	●	
yhdessä	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●●●
sekä - että	●●	●	●●
erillään	●	●	●●

6.1.3 Oppimiseni työpaikalla on kuin...

Nykyinen muutosvauhti työelämässä edellyttää jatkuvaa oppimista. Oppimisen merkitys on nykyaikana korostunut. Muutos voidaan määrittää siirtymisenä johonkin uuteen ja vaatii uuden tiedon oppimista ja soveltamista (Tuomisto 2000, 15). Oppiminen työpaikoilla tapahtuu eritavoilla ja ihmiset kokevat oppimisen erilailla. Toiselle oppiminen työpaikalla tapahtuu työtä tehtäessä ja on jokapäiväistä, kun taas toiselle oppiminen käsittää vain järjestettyä koulutusta ja oppimistilaisuuksia. Varila ja Rekola (2003, 17) hahmottavat asiaa siten, että työssä oppiminen erikseen kirjoitettuna määrittää oppimisen tapahtumapaikan ja tämä oppiminen voi sisältää kaikenlaisen oppimisen. Silloin työssäoppiminen yhteen kirjoitettuna olisi tämän käsitteen alakäsite ja sen rinnakkaiskäsitteitä olisivat esimerkiksi työharjoittelu. Oppimista työpaikalla ilmentäviä metaforia koulutoimen aineistossa on kaikkiaan 106, sosiaali- ja terveystoimen työntekijöistä 140 henkilöä on tuottanut oppimismetaforia ja teknisen toimen metaforia on 38.

Läheinen — kaukainen

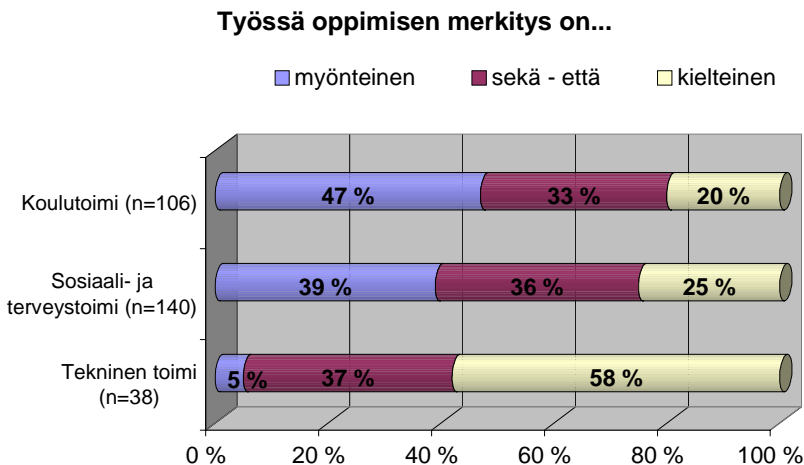


Kuvio 11. Työssä oppimisen merkitys ulottuvuudella läheinen – kaukainen.

Koulutoimessa työpaikalla oppiminen on suurimmalle osalle metaforien tuottajista läheinen asia (kuvio 11). Myös sosiaali- ja terveystoimen metaforat kuvastavat työpaikalla oppimisen läheisyyttä. Teknisen toimen metafo-

rista yli puolet kuvaa läheisyyttä oppimisen suhteen. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin perunoita kuorisi (tuttua ja helppoa työtä)*”. Kaukaisuutta koulutoimen metaforista edustaa 8 %. Sosiaali- ja terveystoimella kaukaisia metaforia on 14 % ja teknisellä toimella 5 %. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin Liisa Ihmemaassa (olen aika uusi työntekijä täällä)*”. Koulutoimen metaforista läheistä ja kaukaista oppimista kuvastaa 14 %. Melkein samoin on sosiaali- ja terveystoimen metaforissa (15 %). Teknisellä toimella tätä välimuotoa kuvastaa 42 % metaforista. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin uudisrakentamista (koskaan ei tule valmista)*”.

Myönteinen — kielteinen

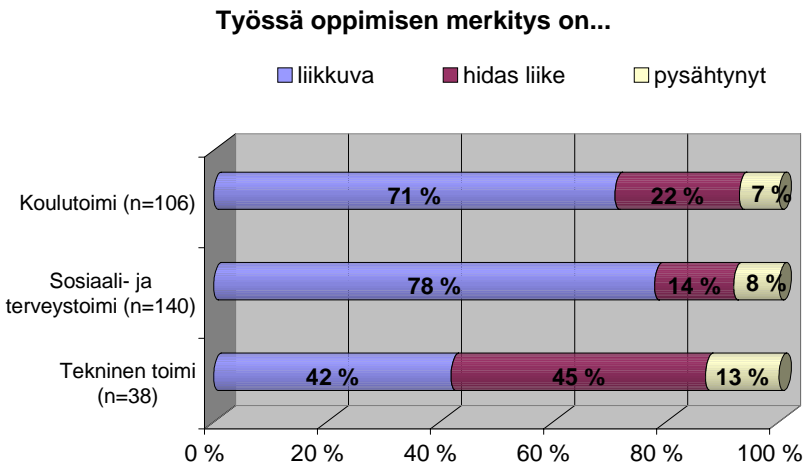


Kuvio 12. Työssä oppimisen merkitys ulottuvuudella myönteinen – kielteinen.

Vajaa puolet koulutoimen metaforien tuottajista liittyy oppimiseen työpaikalla myönteisiä merkityksiä (kuvio 12). Sosiaali- ja terveystoimessa myönteisiä oppimismetaphoria on 39 %. Teknisen toimen metaforista 5 % edustaa myönteisyyttä oppimista kohtaan. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin maitokiisseli vadelmahillon kera (...oppiminen on mukavaa varsinkin kun sen eteen täytyy tehdä työtä)*”. Koulutoimen metaforien tuottajista viidennes pitää oppimista työpaikalla kielteisesti sävyttyneenä asiana. Samoin näkee neljäsosa sosiaali- ja terveystoimen metaforia tuottaneista työntekijöistä.

Teknisellä toimella yli puolet oppimismetaforista on kielteisiä. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin anelisin almuja (ei haluta, että tiedän enemmän kuin muut)*”. Oppiminen työpaikalla tarjoaa osalle ainakin silloin tällöin jotain valon pilkahdusta elämään. Noin kolmasosa koulutoimen metaforien tuottajista näkee oppimisessa työpaikalla sekä myönteistä että kielteistä. Sosiaali- ja terveystoimen metaforista tätä näkökulmaa edustaa 36 % ja teknisellä toimella näitä metaforia on 37 %. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin heittelisi keiloja ilmaan (välillä saa kiinni, välillä ei)*”.

Liikkuva — pysähtynyt

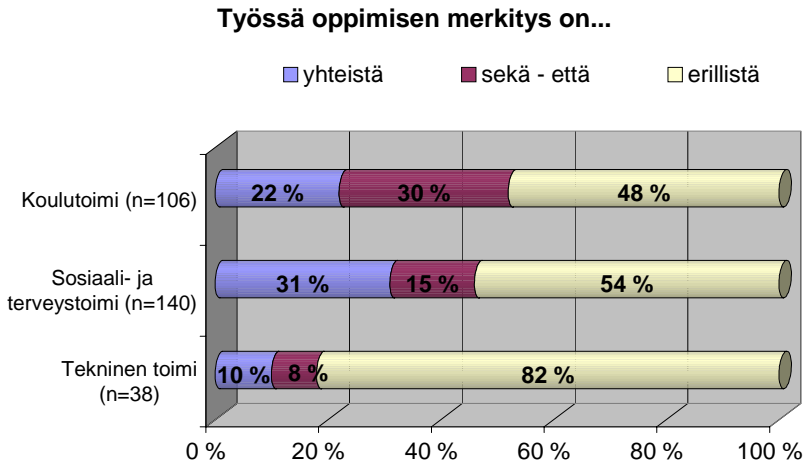


Kuvio 13. Työssä oppimisen merkitys ulottuvuudella liikkuva – pysähtynyt.

Suurin osa eli 71 % koulutoimen metaforien tuottajista kokee metaforien mukaan olevansa liikkeessä oppimisensa suhteen (kuviokuva 13). Sosiaali- ja terveystoimessa näitä metaforia on 78 % ja teknisellä toimella näitä on vähemmän kaikista oppimismetaforista. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin lapsi mustikkaretkellä (välillä löytää “mustikoita”, välillä saa harhailla pitkään ilman, mutta kuitenkin on intoa kurkistaa seuraavaan mättäeseen)*”. Koulutoimen metaforien tuottajista noin viidennes kuvailee metaforillaan hidasta liikettä. Metaforien mukaan hitaassa liikkeessä on 14 % sosiaali- ja terveystoimen työntekijöistä. Teknisellä toimella näitä metaforia on 45 %. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin yksi askel eteen ja kaksi taakse (työyhteisöni on*

laaja ja kaikilla omat tyylit tehdä hommia). Kokonaan pysähtyneeksi oppimista koulutoimen työpaikoilla kuvaa 7 % metaforista. Pysähtyneitä oppimismetaphoria on sosiaali- ja terveystoimen aineistossa 8 % ja teknisellä toimella 13 % . “*Oppimiseni työpaikalla on kuin pysähtynyt veturi (...hankala päättää ketä koulutetaan, koulutusmäärärahoja vähän)*”.

Yhdessä — erillään



Kuvio 14. Työssä oppimisen merkitys ulottuvuudella yhdessä – erillään.

Vajaa puolet metaforien tuottajista koulutoimessa kokee metaforien mukaan oman oppimisensa tapahtuvan työpaikalla erillään muista (kuvio 14). Sosiaali- ja terveystoimessa näitä metaforia on yli puolet kaikista oppimismetaphorista. Teknisellä toimella oppimisen erillisyyttä muista työtovereista kuvaa 82 % metaforista. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin löysi päätänsä seinään (asiat opitaan virheiden ja erehdysten tietä, peruskoulutusta tai perehdyttämiskoulutusta uusiin tehtäviin ei ole)*”. Yhdessä oppimista kuvaavia metaforia koulutoimessa on 22 %, sosiaali- ja terveystoimessa 31 % ja teknisellä toimella kymmenesosa. “*Oppimiseni työpaikalla on kuin seurustelua (yhteiset oppimistilaisuudet intohenkisiä: kiihotamme toisiamme parempiin ja luovempiin suorituksiin)*”. Vajaa kolmannes koulutoimen metaforista kuvastaa oppimista sekä yhdessä että erikseen. Sosiaali- ja terveystoimessa näitä

TAULUKKO 4. Oppimiseni työpaikalla on kuin -metaforaulottuvuudet ja toimialat.

Työssä oppimisen merkitys on...			
Toimialat/ merkitys- ulottuvuus	KOULUTOIMI	SOSIAALI- JA TERVEYSTOIMI	TEKNINEN TOIMI
läheinen	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●●
siltä väliltä	●●	●●	●●●●
kaukainen	●	●●	●
myönteinen	●●●●●	●●●●	●
sekä - että	●●●	●●●●	●●●●
kielteinen	●●	●●	●●●●●●
liikkuva	●●●●●●●●	●●●●●●●●	●●●●
hidas liike	●●	●●	●●●●●
pysähtynyt	●	●	●●
yhdessä	●●	●●●	●
sekä - että	●●●	●●	●
erillään	●●●●●	●●●●●●	●●●●●●●●

metaforia on 15 % ja teknisellä toimella 8 %. *“Oppimiseni työpaikalla on kuin pikajuoksua (paljon ja äkkiä uutta)”*

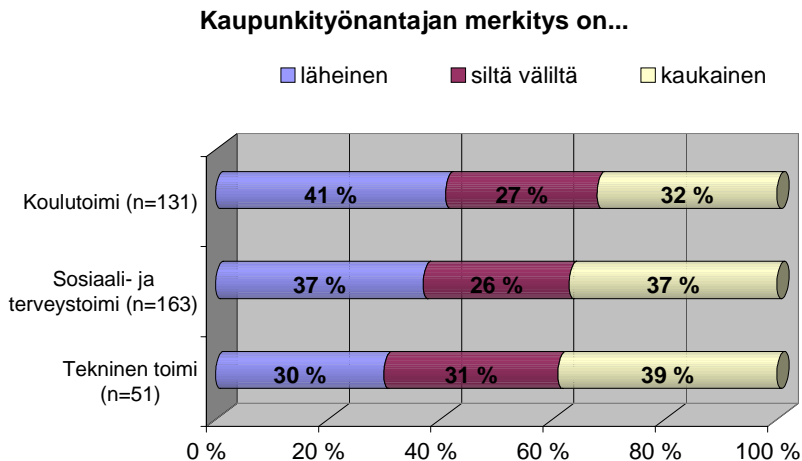
Koulutoimen metaforien kautta oppimisen merkitys näyttäytyy läheisenä, myönteisenä, liikkuvana ja erillisenä muista (ks. taulukko 4). Sosiaali- ja terveystoimen oppimismetaforien antama kuva on hyvin samantapainen. Teknisellä toimella oppiminen on metaforien kautta katsottuna myös läheistä, melko liikkuvaa ja tapahtuu erillään muista, mutta siellä oppimiseen liitetään selvästi kielteisempiä metaforia kuin muilla toimialoilla. Lisäksi oppiminen siellä näiden metaforien mukaan näyttäytyy erillisemmältä muista työntekijöistä kuin muualla.

6.1.4 Kaupunki työnantajana on kuin...

Kunnallinen organisaatio poikkeaa muista organisaatioista mielikuvienkin tasolla. Tuttuja ovat kuvaukset lapioonsa nojaavasta kaupungin työmiehestä tai alipalkatusta ja ylityöllistetystä kaupungin virkamiehestä. Kaupunki or-

ganisaationa on kuitenkin monitahoinen ja melkoisen suuri kokonaisuus. Kuntaorganisaatio eli kaupunkityönantaja työllistää monen suomalaisen. Kunnissa on toteutettu monia muutoksia varsinkin viime vuosikymmeninä. Kaupunki työnantajana -metaforia koulutoimen aineistosta löytyy kaikkiaan 131, sosiaali- ja terveystoimessa kaupunki työnantajana -metaforia on 163 ja teknisellä toimella 51.

Läheinen — kaukainen

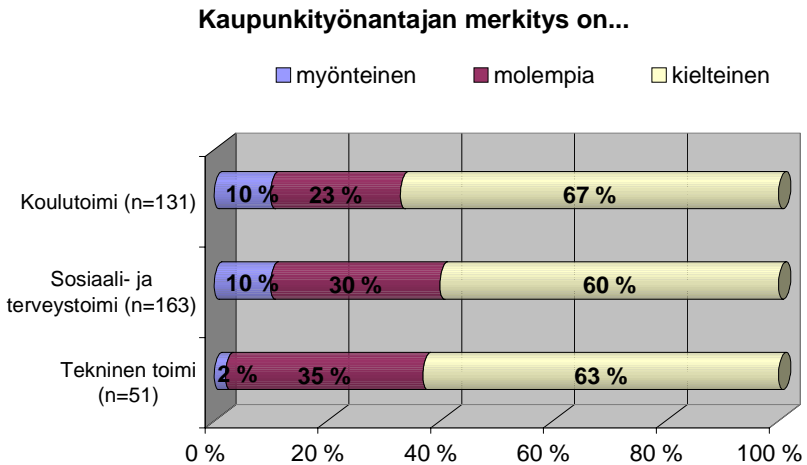


Kuvio 15. Kaupunkityönantajan merkitys ulottuvuudella läheinen – kaukainen.

Metaforien tuottajista koulutoimessa 41 % arvioi kaupunkia työnantajana läheistä sijaintia kuvaavalla metaforalla (kuvio 15). 37 % metaforista sosiaali- ja terveystoimessa kuvaa läheisyyttä kaupunkityönantajaa kohtaan. Teknisellä toimella näitä metaforia on 30 %. *“Kaupunki työnantajana on kuin päätön kana (hotkaistaan liikaa uutta, ettei oikein osata kunnolla mitään)”*. Koulutoimen metaforien tuottajista noin kolmannes kokee kaupungin työnantajana olevan itselleen kaukainen. Sosiaali- ja terveystoimen metaforista 37 % edustaa kaukaisuutta ja teknisen toimen metaforista näitä löytyy 39 %. *“Kaupunki työnantajana on kuin orjapiiskuri (paljon vaaditaan, kiitosta ja kannustusta ei tule)”*. Reilu neljännes metaforien tuottajista kouluorganisaatiossa näkee kaupungin joskus läheisenä joskus kaukaisena. Metaforien kuvaa-

ma vene voi irrota satamasta ja lipua kauemmas ulapalle. Samoin sosiaali- ja terveystoimessa näitä metaforia on 26 %. Teknisellä toimella sekä läheisyyttä että kaukaisuutta kuvaavia metaforia on 31 %. *“Kaupunki työnantajana on kuin keikkuva vene (ei tiedä milloin kaatuu)”*.

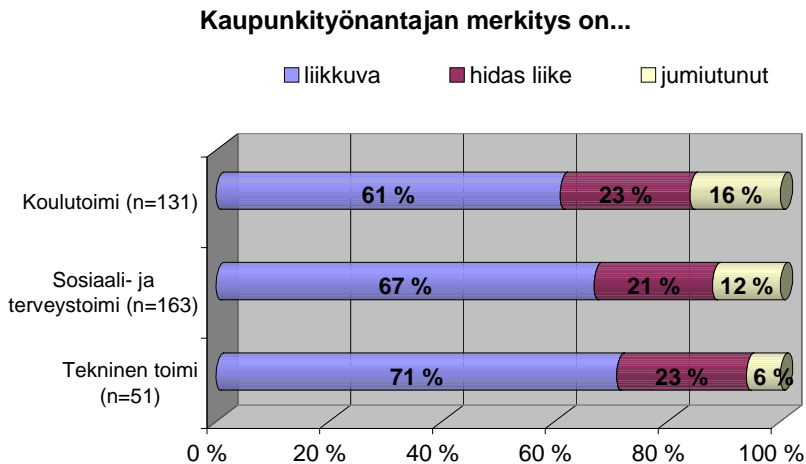
Myönteinen — kielteinen



Kuvio 16. Kaupunkityönantajan merkitys ulottuvuudella myönteinen – kielteinen.

Yli puolet koulutoimen metaforien tuottajista näkee kaupungissa työnantajana jotain kielteistä (kuvio 16). Sosiaali- ja terveystoimessa näitä metaforia on yli puolet. Teknisen toimen metaforista myös suurin osa (63 %) on kielteisiä. *“Kaupunki työnantajana on kuin piittaamaton äitipuoli (ei vastuuta asioiden hoitamisesta, pääasia, että säästöjä syntyy)”*. Myönteistä suhtautumista kaupunkityönantajaan kuvastaa kymmenesosa koulutoimen metaforista kuin myös sosiaali- ja terveystoimen metaforista. 2 % teknisen toimen metaforista on myönteisiä. *“Kaupunki työnantajana on kuin vankka puu (onhan tärkeää tänä päivänä omistaa vakituinen työpaikka)”*. Sekä kielteistä että myönteistä löytyy 23 % koulutoimen metaforista, sosiaali- ja terveystoimella näitä on 30 % ja teknisellä toimella 35 %. *“Kaupunki työnantajana on kuin teatteri (koskaan ei tiedä mitä tuleman pitää)”*.

Liikkuva — pysähtynyt



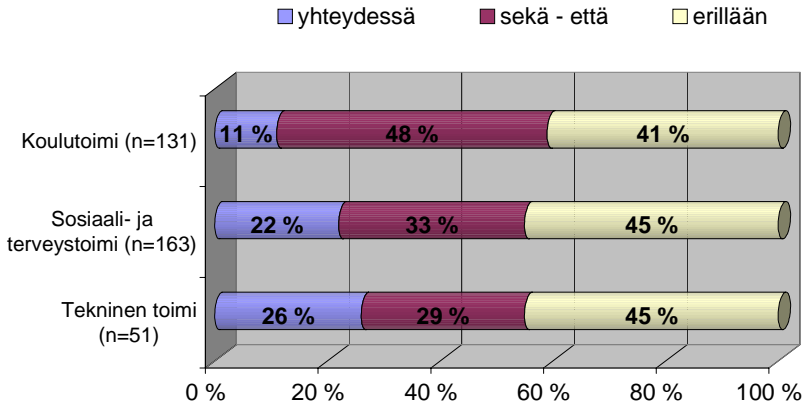
Kuvio 17. Kaupunkityönantajan merkitys ulottuvuudella liikkuva – pysähtynyt.

Yli puolet metaforien tuottajista koulutoimessa arvioi metaforillaan kaupungin olevan liikkeessä (kuvio 17). Sosiaali- ja terveystoimen metaforien tuottajista näin arvioi 67 %. Teknisellä toimella 71 % metaforista edustaa liikettä. *“Kaupunki työnantajana on kuin karuselli (pyörii, pyörii...)”*. Vajaa neljäsosa koulutoimen metaforista kertoo kaupungin olevan jonkinlaisessa liikkeessä, liikettä on ollut tai sitä on tulossa. Sosiaali- ja terveystoimessa näitä metaforia on noin viidesosa ja teknisen toimen metaforista 23 % edustaa tätä hidasta, ollutta tai tulevaa liikettä. *“Kaupunki työnantajana on kuin tikittävä aikapommi (saa pelätä mikä päivä minua odottaa irtisanomislappu)”*. Pysähtyneiksi arvioituja metaforia on koulutoimessa 16 %, sosiaali- ja terveystoimessa 12 % ja teknisellä toimella 6 %. *“Kaupunki työnantajana on kuin kasvoton muumio (opettajan työstä kaupunki on taustalla; koulu on oma erilainen saareke)”*.

Yhdessä — erillään

Metaforien mukaan 41 % koulutoimen metaforien tuottajista kokee olevansa kaupungista erillään (kuvio 18). 45 % sosiaali- ja terveystoimen sekä tekni-

Kaupunkityönantajan merkitys on...



Kuvio 18. Kaupunkityönantajan merkitys ulottuvuudella yhdessä – erillään.

sen toimen metaforista edustaa tätä erillään olemista. *“Kaupunki työnantajana on kuin vieras ihminen (vähän tekemistä kaupungin kanssa)”*. Toisaalta koulutoimen vastaajista vajaa puolet kokee metaforien mukaan jotenkin kuuluvansa kaupungin kanssa samaan ryhmään ja olevansa jonkinlaisessa yhteydessä kaupunkiin. Sosiaali- ja terveystoimella näitä ‘sekä – että’-metaforia on noin kolmasosa ja teknisellä toimella 29 %. *“Kaupunki työnantajana on kuin pihi isäntä (rahaa ei ole uusiin hankintoihin)”*. Reilu kymmenes koulutoimen metaforien tuottajista näkee kuuluvansa samaan sakkiiin työnantajansa kanssa, olevansa ikään kuin *samassa veneessä*. 22 % sosiaali- ja terveystoimen metaforista edustaa tätä yhteenkuuluvuutta. Teknisellä toimella näitä yhteisyyttä kuvaavia metaforia on 26 %. *“Kaupunki työnantajana on kuin laiva ilman peräsintä (henkilöstön kohtelu epä-johdonmukaista, tempoilevaa, eriarvoista...)”*.

Koulutoimella kaupunkityönantaja on melko läheinen, kielteinen, liikkeessä ja sen kanssa koetaan yhteisyyttä ja erillisyyttä (ks. taulukko 5). Sosiaali- ja terveystoimen työnantajakuva näyttää samanlaiselta kuin koulu-toimella, eikä tekninen toimikaan merkittävästi poikkea kasvatustyöstä tämän metaforan osalta. Jälleen koulutoimi ei poikkea suuresti muista suurista toimialoista. Kaupunkityönantaja herättää aika negatiivisia merkityksiä. Liikkeessä kaupunkityönantajan katsotaan metaforien valossa olevan, mutta siitä ollaan erillään.

TAULUKKO 5. Kaupunki työnantajana on kuin -metaforaulottuvuudet ja toimialat.

Kaupunki työnantajan merkitys on...			
Toimialat/ merkitys- ulottuvuus	KOULUTOIMI	SOSIAALI- JA TERVEYSTOIMI	TEKNINEN TOIMI
läheinen	●●●●	●●●●	●●●
siltä väliltä	●●	●●	●●●
kaukainen	●●●	●●●●	●●●●
myönteinen	●	●	●
sekä - että	●●	●●●	●●●●
kielteinen	●●●●●●●	●●●●●●	●●●●●●
liikkuva	●●●●●●	●●●●●●●	●●●●●●●
hidas liike	●●	●●	●●
pysähtynyt	●●	●	●
yhdessä	●	●●	●●●
sekä - että	●●●●●	●●●	●●●
erillään	●●●●	●●●●●	●●●●●

6.1.5 Kilpajuoksua keikkuvassa veneessä – kasvatustyön merkitysulottuvuuksia

Merkitysulottuvuudet kertovat metaforien kiteyttämistä ja rakentamista merkityksistä. Kasvatustyön tekijät ovat osa suurempaa kokonaisuutta, kuntaorganisaatiota. Metaforien ulottuvuuksia tutkittaessa toimialat olivat kolmena isona kokonaisuutena: koulutoimi, sosiaali- ja terveystoimi ja tekninen toimi. Millaiselta kasvatustyön merkitysulottuvuudet näyttäivät?

“Oma työntekoni on kuin muurahaisella keon rakentamista”

Kasvatustyön tekeminen tuntuu läheiseltä. Työ on osa melkein jokaista päivää ja täyttää valveillaoloajasta suuren osan. Kaukaiselta itselle oma työ voi tuntua vaikka silloin, kun vasta opetellaan uutta työtehtävää. Huomioitavaa on metaforien kontekstuaalisuus eli aikaan ja paikkaan sidonnaisuus. Työntekijä voi tuntea yhtenä päivänä, viikkona, kuukautena tai vuotena työnteon

olevan itselle kaukaista, kun se taas jonain toisena aikana voi tuntua läheisemmältä. Kasvatustyössä on kyse jokapäiväisestä vuorovaikutuksesta, työtä tehdään omalla keholla, päällä ja mielellä. Mukana ovat myös tunteet. Kasvatustyön kohdalla puhutaan usein kutsumusammattista, jolla tarkoitetaan sitä, että ihminen pitää työtä omana kutsumuksenaan ja on omistautunut melko lailla kokonaisvaltaisesti työlleen. Kasvatustyö on ihmisläheistä työtä, jossa ollaan oppilasta tai hoitolasta lähellä ja ehkä siksi työ koetaan läheisemmäksi kuin esimerkiksi teknisellä toimella, jossa asiakasta (kunta-laista) harvemmin tavataan työn lomassa.

Työn tekemiseen liittyy sekä myönteistä että kielteistä koulutoimessa. Omasta työstä on ehkä helppo löytää nämä molemmat puolet. Elämä kun ei ole pelkkää *ruusuilla tanssimista*. Työn tekeminen näyttää olevan liikkeessä. Liike ja muutokset liittyvät sisäänrakennettuun kasvuun ja kehitykseen, mutta liikkuvuus myös heijastelee itse työn tekemiseen liittyvää kiireisyyttä ja muutoksia. Tietotekniikka ja sen sovellutukset kehittyvät vauhdilla ja samaan aikaan kansainvälistymisvaatimukset kasvavat. Työelämän kohdalla puhutaan jopa dramaattisista muutoksista (ks. Aro 2002, 10–18). Myös kouluihin ovat vaikuttaneet muutokset yhteiskunnan rakenteissa, toimintamalleissa ja taloudellisissa tilanteissa (ks. Jokinen, Nikkanen, Turunen & Välijärvi 2000, 15; ks. myös Jokinen 2000, 52–116).

Tiimityöstä on tullut työelämän uusi tapa organisoida työskentelyä. On väitetty, että juuri tiimityttämisellä pystyttäisiin parhaiten vastaamaan muutuviin suoritusvaatimuksiin, joita nykyinen työelämä edellyttää. (Ks. Helakorpi 2001a, 62 ja 89.) Vaikka paljon puhutaankin tiimityöskentelystä, silti koulutoimen metaforat kuvastavat yleisesti yksinäistä työntekoa. Kasvatustyön metaforat ilmentävät hieman enemmän yhdessä tekemisen ulottuvuutta kuin muilla toimialoilla, mutta toisaalta suurin osa metaforista tällä toimialalla kuvaa työnteon erillisyyttä. Kasvatustyö on opettajan ja kasvattajan autonomiseen työskentelyyn perustuvaa työtä. Opettaja on usein luokkahuoneessa opetustilanteessa yksin oppilaidensa kanssa ja suorittaa näin perustehtävän yksin. Samoin päivähoidon puolella osa perhepäivähoitajista työskentelee omassa kodissa ainoana aikuisena lapsiryhmän kanssa ja tekee työtään siten yksin.

Karila ja Nummenmaa (2001, 61–75) sovelsivat kehittämäni (ks. Auranen 2000a) metaforaulottuvuuksien menetelmää tutkiessaan päiväkodin toimintakulttuuria. Heillä oli käytössään samat ulottuvuudet kuin tässäkin tutkimuksessa. Kun tutkimuksessani metaforan alku oli *‘oma työntekoni on kuin...’*, heillä metafora alkoi *‘minä työssäni olen kuin...’*. Karilan ja Nummenmaan tutkimuksessa metaforien tuottajat olivat päiväkodin henkilöstöä, kun tässä tutkimuksessa ulottuvuuksien kohdalla metaforien tuottajat ovat

sekä koulun että päivähoidon henkilöstöä. Siksi tuloksia voi olla vaikea verrata keskenään, mutta joitakin huomioita voi tehdä. Yleisesti, kuten tässäkin tutkimuksessa, Karilan ja Nummenmaan tutkimuksessa oma työntekeä on läheistä, sekä myönteistä että kielteistä, liikkeessä ja erillään tapahtuvaa. Tämän voi kaikeksi tulkita kuvaavan suomalaista kasvatustyön kulttuuria.

“Työyhteisöni on kuin sillisalaatti”

Koulutoimen työyhteisöt nähdään liikkeessä, sekä myönteisenä että kielteisenä ja läheisinä merkityksiltään. Samassa työpaikassahan on voitu työskennellä jo vuosiakin. Lisäksi koska työyhteisö muodostuu ihmisistä, työtovereista ja asiakkaista, vuorovaikutus on usein hyvinkin ilmeistä. Työyhteisö koetaan kielteiseksi kaiketi toisten ihmisten vuoksi. Samoin sen myönteisenä näkemisen syynä ovat ehkä työtoverit, jotka ovat työyhteisön tärkein asia. Vaikka työn tekeminen metaforien ulottuvuuksien mukaan tapahtuu erillään muista, työyhteisönä ollaan yhdessä. Yksin tekeminenkin tapahtuu toisen työntekijän rinnalla. Päiväkodeissa on iät ja ajat toimittu yhteistyössä kasvatettavien hyväksi. Samassa ryhmässä työskentelee perinteisesti useampi kasvatus- ja hoitoalan ammattilainen. Työn luonne lapsiryhmineen on sitä vaatinut. Opettajan työssäkin koulussa ihmissuhteet ovat merkittävässä asemassa (Kohonen & Leppilampi 1994, 25). Kasvatustyö on vaativaa ihmissuhdettyötä, jota on jossain määrin välttämätöntä kehittää, suunnitella ja toteuttaa yhteistyössä. Kasvatusalan ammattilaiset auttavat kasvavaa lasta ja nuorta hyvään elämään ja sosiaalistavat heidät yhteiskuntaan (ks. Leino & Leino 1997, 9). Opettajan työ on suhteellisen itsenäistä, jota toki ohjaavat opetussuunnitelma ja mahdollisesti kouluviranomaisten kontrolli, mutta luokkatileteissa opettaja on usein yksin luokkansa kanssa. (Ks. myös Kari 1988, 11–12 ja 31.) Vaikka työtä tehdään usein näennäisesti yksin, työ on kuitenkin sosiaalista työtä. Työtä ei tehdä irrallaan muista työyhteisön jäsenistä. Työyhteisö on kuin *perhe*, jonka jokaisella jäsenellä on omat askareensa joiden parissa he touhuilevat.

Karila ja Nummenmaa (2001) pyysivät tutkimuksessaan täydentämään myös metaforan *‘päiväkoti työpaikkana on kuin...’*. Ulottuvuudet *‘myönteinen — kielteinen’* ja *‘liikkuva — pysähtynyt’* vastaavat näissä kahdessa tutkimuksessa toisiaan. Omassa tutkimuksessani metafora alkoi *‘työyhteisöni on kuin...’* ja mukana ovat päivähoidon lisäksi koulu. Yleisesti koulutoimen työyhteisömetaforat on arvioitu suurimmaksi osaksi ulottuvuuksien *‘myönteinen — kielteinen’* välistä sekä liikkuviksi kuten Karilan ja Nummenmaankin tutkimuksessa.

Oppia työ kaikki -projektin väliraportti antaa viitteitä samansuuntaisista tuloksista tämän tutkimuksen kanssa. Metaforatehtävä oli tämän projektin seurantatutkimuksen kyselylomakkeen viimeinen osio. Työyhteisöjen tila nähdään suoritetun kyselyn mukaan melko hyvänä. Työyhteisöissä tapahtuva vuorovaikutus arvioidaan myös kohtalaisen hyväksi. Työpaikoilla vallitsee hyvä yhteishenki. Lisäksi todetaan, että työyhteisöt ovat avoimia ja muutosvalmiita. (Vanhalakka-Ruoho & Auranen 1999, 33–37.)

“Oppimiseni työpaikalla on kuin seikkailu”

Koulutoimessa oppiminen on läheistä ja melkoisen myönteistäkin. Oppimisessa ollaan liikkeessä, mutta se tapahtuu erillään muista. Metaforien ilmentämä liike kuvastaa sitä, että oppimista kuitenkin kaikesta huolimatta työpaikoilla tapahtuu näillä toimialoilla. Siihen, että opitaan, ei välttämättä tarvita koulutustilaisuuksia vaan osataan myös iloita jokapäiväisistä pienistä oppimiskokemuksista. Määrärahojen niukkuus voi estää oppimisen kokonaan ja aiheuttaa pysähtymistä kuvaavan metaforan tuottamisen. Kuten työntekokin, oppiminen koetaan metaforien mukaan tapahtuvan erillään muista työyhteisön jäsenistä. Yhdessä oppimista ei usein tapahdu ja niinpä tieto jää kulkeutumatta työntekijältä toiselle. Jokainen oppii yrityksen ja erehdyksen kautta yksinään, vaikka jakamalla tieto, voitaisiin jotain erehdyksiä ehkä välttää.

Oppimisen määrittymiseen negatiiviseksi voi liittyä myös muutakin. Kun työssä oppiminen subjektiivisesti koettuna rajoittaa yksilön mahdollisuuksia, sitä voidaan pitää kielteisenä (Varila & Rekola 2003, 27). Yhtenä syynä oppimistilanteiden kielteisyyteen voi olla myös ainainen kiire työpaikoilla. Joko ei jää aikaa oppimiseen työaikana ja se on tehtävä omalla ajalla. Tämä voi aiheuttaa myös kielteisen oppimiskokemuksen. Työssä opitaan myös muuten kuin formaalisen koulutuksen keinoin, kuten työn ja tekemisen kautta. Usein työssä tarvittavia taitoja ei edes voi opetella pelkästään muodollisessa ammattikoulutuksessa tai työpaikan järjestämässä formaalissa koulutustilaisuudessa, vaan oppiminen tapahtuu työtä tekemällä ja sitä kehittämällä. (Ks. lisää Helakorpi 2001a, 136 ja 185.) Toisaalta tämän metaforan kohdalla voi olla osittain kyse käsitteen määrittelystä. Toiset ajattelevat, että oppiminen työpaikalla käsittää vain koulutustilaisuudet ja toiset, että kaikki itse oivaltaminen on oppimista. Jollain tasolla luulisi, että oppiminen olisi jotenkin luonnollisempi tai myönteisempi asia koulutoimessa työskenteleville jo ympäristön takia.

Jotta työntekijä pärjää nykypäivän yhteiskunnassa, hänen olisi oltava halukas oppimaan, valmis tiimityöhön ja omattava hyvät yhteistyötaidot (Helakorpi ym. 1996, 17). Oppia työ kaikki -projektin tulokset oppimisesta

työpaikoilla ovat samansuuntaisia metaforilla saatujen tulosten kanssa. Työssä oppimista tapahtuu, mutta oppimisen jakamista ja yhteistä oppimista ei ole havaittavissa helposti. (Vanhalakka-Ruoho & Auranen 1999, 33–37.)

“Kaupunki työnantajana on kuin epävarma vanha Lada”

Kaupunkityönantaja saa koulutoimen metaforien tuottajilta eniten läheisyyden merkityksenantoja, mutta toisaalta taas työnantaja tuntuu kovin kielteiseltä. 1990-luvulta käynnistyneet kunnallisen työn ja taloudellisen tilanteen muutokset näkynevät edelleen tuotetuissa metaforissa. Kaupunkityönantajan tekemät saneeraukset ovat olleet suuria muutoksia työntekijöille ja ovat ehkä vaikuttaneet heidän asenteeseensa työnantajaansa kohtaan. Metaforien negatiivisuuden voi osaltaan ajatella olevan myös viestiä työntekijältä omalle työnantajalleen. Metaforien tuottaminen, kuten kysely tai haastattelu, voi usein toimia viestintuojana ja äänitorvena (ks. Vanhalakka-Ruoho & Auranen 1999, 31). Kun kuntien henkilöstö on läpikäynyt oman arkisen työnsä kautta työn murroksia ja muutoksia, prosessista syntyneet pettymykset, turhautumiset ja luopumisen surut ja kivut on täytyntä jonnekin kohdentaa.

Oppia työ kaikki -projektin väliraportin tuloksista löytyy myös arviointia kunnallisesta organisaatioista. Organisaation tilaa pidetään kyselyn mukaan keskitasoisena. Kaiken kaikkiaan kunnallinen organisaatio saa huonompia arviointeja kuin yksittäiset työyksiköt. Arvioinnista välittyi pessimistinen työnantajakuva. Vaikuttamassa tähän ovat olleet kaupungissa toteutetut sopeuttavat toimenpiteet sekä kuntatyönantajaan kohdistuva arvostelu. Raportissa todetaankin, ettei kuntatyönantajaan yleensä suhtauduta suomalaisessa työelämässä kovinkaan arvostavasti, mikä välittyy myös tämän tutkimuksen tuloksista. (Vanhalakka-Ruoho & Auranen 1999, 33–37 ja 62.)

Metaforat kertovat, että kaupunkityönantajasta ollaan erillään. Koulutoimessa ollaan hieman useammin sekä yhdessä että erillään kuin muilla toimialoilla. Samansuuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet myös Hautamäki ja Paavola (1995, 60), jotka tutkivat laman vaikutuksia työyhteisöihin muutamassa Helsingin kaupungin työyhteisössä. Tutkimuksen henkilöstöstä tuntui, että heidät oli jätetty oman onnensa nojaan, pärjäämään itseksensä. Johto koettiin muutostilanteessa hyvin kaukaiseksi ja jopa häiritseväksi tekijäksi. Rajakaltio (1994, 288) on saanut myös sellaisia tuloksia Laatu-projektin puitteissa, joissa kuntatyöntekijät kokevat olevansa etäällä päätöksentekijöistä.

Tässä kuntaorganisaatiossa metaforia tiedusteltiin vaikeassa muutostilanteessa keväällä 1998. Henkilöstöä oli jouduttu syystä tai toisesta vähentämään kaikilla toimialoilla. Aina eivät työntekijät ymmärtäneet työnantajansa

toimenpiteitä. Tiedossa oli myös kuntatalouden heikkeneminen vielä ainakin muutaman vuoden ajan. Lisäksi kysely, jonka yhteydessä metaforatehtävä oli, liittyi kokonaisvaltaiseen kehittämisprojektiin, joka oli juuri aluillaan organisaatiossa. Tämä kaikki ei voi olla vaikuttamasta metaforiin, joita työnantajasta tuotettiin. Tällä hetkellä, vuonna 2004, kehittäminen on toki mennyt eteenpäin, mutta työn murros ei vaikutuksineen ja seurauksineen ole poistunut.

6.2 Kasvatustyön metaforakenttiä

6.2.1 Työn tekeminen koulussa ja päivähoitossa

Koulun ja päivähoiton toimintakulttuurit poikkeavat toisistaan jossain määrin. Kouluissa opettajien työnteko luokkahuoneissa tapahtuu yleensä yksin, kun taas päiväkodeissa työtä tehdään moniammatillisissa tiimeissä päiväkotiryhmissä. Päivähoitossa yksin työskenteleviä ovat ne perhepäivähoitajat, jotka tekevät työtä omissa kodeissaan. Sekä koulussa että päivähoitossa tehdään kasvatus- ja opetustyötä, joiden lisäksi päivähoito huolehtii myös hoitotehtävistä. Molemmissa kasvatusympäristöissä on toki mukana myös kasvavat lapset ja nuoret.

Työn tekeminen koulussa

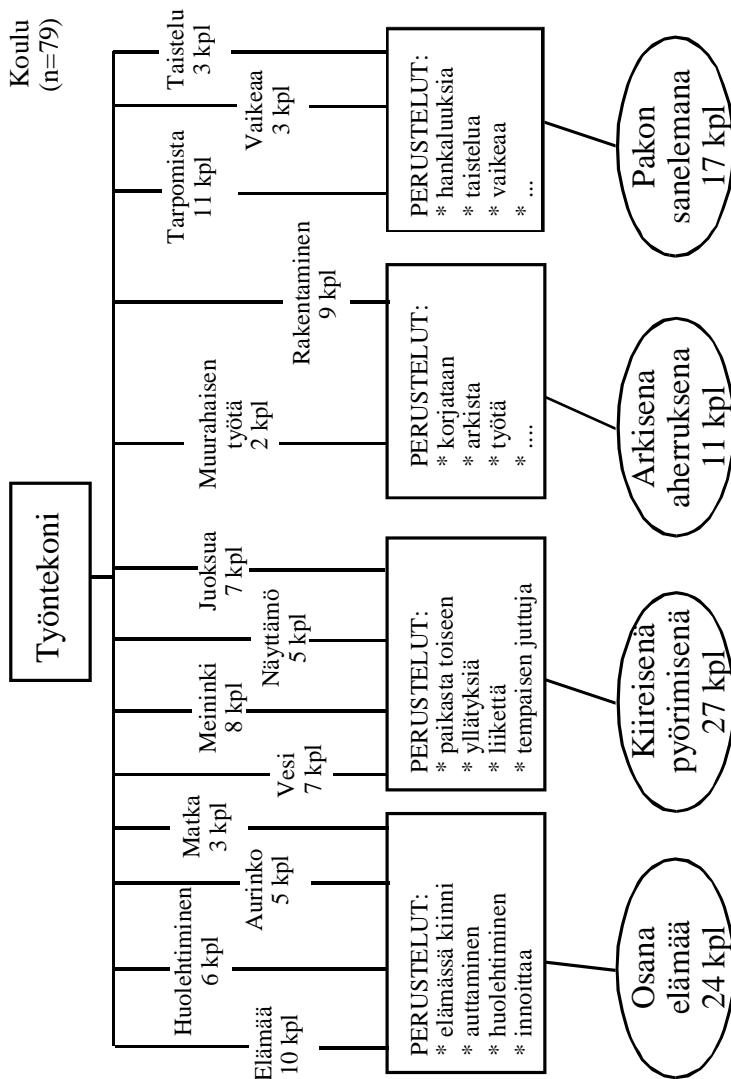
Koulun metafora-aineiston ovat tuottaneet opettajat ja muu kouluissa työskentelevä henkilökunta, jotka tuottivat 79 oma työntekoni -metaforaa. Metaforat olen ryhmitellyt 13 ryhmään (kuvio 19), jotka ovat **elämää, huolehtiminen, aurinko, matka, vesi, meininki, näyttämö, juoksua, muurahaisen työtä, rakentaminen, tarpomista, vaikeaa ja taistelu**. Taulukko ryhmistä ja niihin kuuluvista metaforista, metaforien perustelut sekä lukumäärät löytyvät liitteestä 4.

Elämää-ryhmän metaforissa puhutaan elämästä tai niiden perusteluissa näkyy työntöön kiinteä elämään kuuluminen:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin elämän punainen lanka (työni on merkinnyt minulle paljon)*

Huolehtiminen-ryhmässä sisältönä on huolenpito:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin äidin huoli lasten tulevaisuudesta (työn kohteena kouluikäiset)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin satoa korjaavalla viljelijällä elokuussa*



Kuvio 19. Oma työntekoni -metaforien ryhmittelymalli koulutoimissa: koulut.

Seuraavanlaiset metaforat saavat yhteiseksi nimekseen aurinko:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin perhosten lentely keväällä (olen iloinen työssäni)*

Aineistosta löytyy myös matkaryhmä, jonka metaforissa ollaan matkalla.

Nämä neljä ryhmää yhdistin metaforateemaksi **‘osana elämää’**. Koulussa tehtävä työ on kuin *mieluisa harrastus*, joka pitää tekijänsä elämässä kiinni. Työssä ollaan lähellä lasten sekä nuorten kasvua ja kehitystä, jotka muutenkin kuuluvat olennaisena osana elämään. Yhteiskunta on antanut koululle sen institutionaalisen kasvatustehtävän (Krokkfors 1998, 74). Näistä metaforista löytyy ihminen, kasvatustyön kohde. Opettajan työssä korostuvat ihmissuhdetaidot (ks. Kohonen & Leppilampi 1994, 25).

Vesiaiheiset metaforat muodostavat ryhmän vesi:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin koskenlaskua (myötävirtaan mukava laskea; koskaan ei tiedä mihin kiveen kolahtaa..)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin lainelautailua (välillä aallonharjalla, välillä pahimmassa jontkassa..)*

Kun metafora ilmentää liikettä, vauhtia ja työn vaihtelevaa luonnetta, se kuuluu meininki-ryhmään:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin vuoristorata (ylös huikeisiin korkeuksiin, alas väsymyksen syövereihin..)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin pomppiva pallo (jokainen päivä moninainen, yllätyksiä, venymistä, innostamista, iloista naurua, selvittelyä, pettymystä..)*

Liikettä ja vauhtia kuvaillaan juoksua -ryhmässä:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin kiirettä kantapäissä (olen osa-aikatyössä kaiken kiireisimmän ajan)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin kujanjuoksu (joskus näkyy valoa ja ajoittain niin hämärää..)*

Edellisiin ryhmiin yhdistin ryhmän, jossa liikutaan ja joskus pyöritään kuin näyttämöllä:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin ensi-ilta teatterissa (kahta samanlaista päivää ei ole; lavasteet pysyvät)*

Metaforien valossa työssä näkyvät vauhdin ja liikkeen lisäksi myös yllätykset ja kiire. Nämä muodostavat metaforateeman **‘kiireisenä pyörimisenä’**. Metaforateema näyttää työntöön kaksijakoisen puolen, toisaalta ollaan vauhdin hurmassa ja toisaalta liika vauhti voi olla pelottavaa *kujanjuoksua*. Opettajan taidoissa korostuu myös epävarmuuden sietäminen (Kohonen & Leppilampi 1994, 11). Muutoksesta on ikään kuin tullut pysyvä tila ja siihen on sopeuduttava. Kiireeseen liittyy myös käsitys ajasta. Kiire on puhetapa, joka luo kuvaa aikaansaavasta ihmisestä.

Rakentaminen-ryhmässä työtä rakennetaan:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin palapelin rakentaminen*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin puilla taloa lämmittäisi (samaa asiaa joutuu tekemään toistuvasti; aina ei tarvitse laittaa pököä pesään, voi pinota puita tulevaisuutta varten)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin hölmöläisten maton teko (hoidetaan erilaisia asioita ja aloitetaan aamulla sama ruletti alusta)*

Muurahaisen työtä -ryhmän kanssa nämä muodostavat **'arkisena aheruksena'** -metaforateeman. Niissä nähdään koulussa tehtävä työ tavallisena arkisena puuhana, josta on saattanut muodostua työtä tekeväle osittain rutii- niakin. Metaforat näyttävät arkielämässä toistuvat kuviot ja toiminnot. Rutii- nit eivät ole pelkästään negatiivinen asia, ne tuovat työn tekemiseen myös turvallisuutta.

Tarpomista-ryhmän metaforat tuovat esiin työnteon suuret vaatimukset:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin tervan juontia (eteen tulee aina hankalam- pia ja hankalampia asioita; ratkaisemiseksi ei vaihtoehtoja; on vain huonoja ja vielä huonompia)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin loppumattoman suon kuokkiminen (usein olet upota työhösi kaulaa myöten; turhaudut ihmisten saamatto- muuteen..)*

Vaikeaa-ryhmän metaforissa ei enää edes tarvota eteenpäin, ollaan jo juututtu paikalleen ja ikään kuin luovutettu. Näiden kahden ryhmän muodos- tamaan metaforateemaan kuuluu myös taisteluryhmä:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin talvisota Neuvostoliittoa vastaan (tekemä- töntä työtä on yhtä paljon kuin sodassa vihollisia; vihollisen ylivoi- ma hirvittävä; aika loppuu..)*

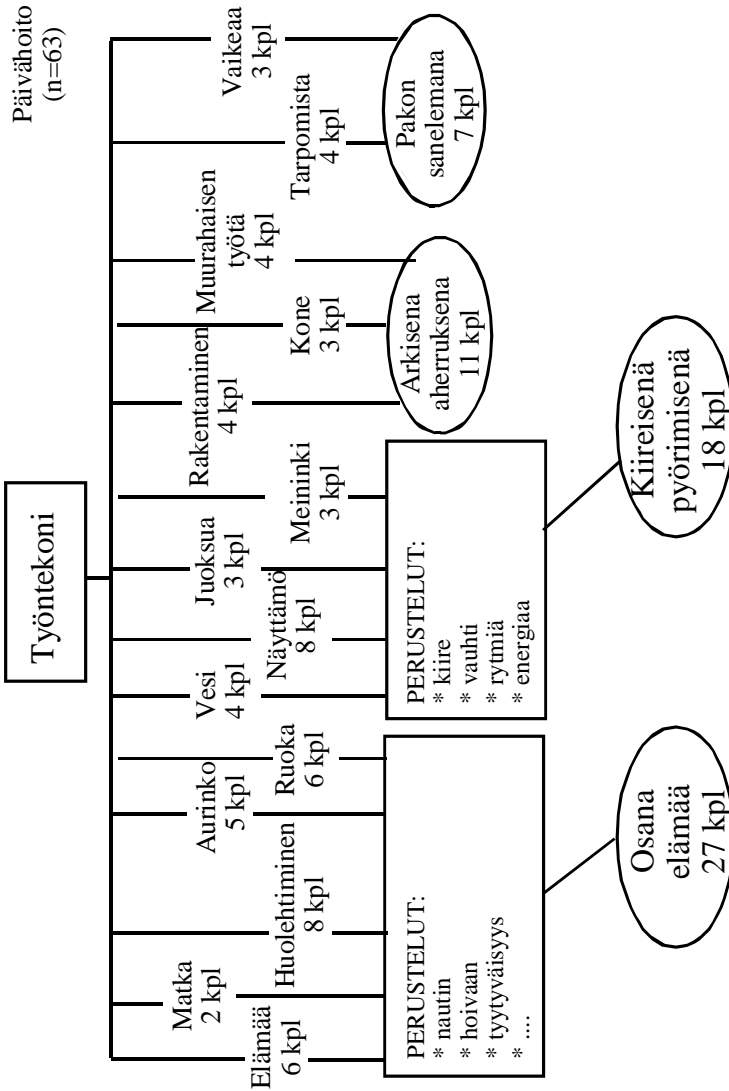
'Pakon sanelemana' -teeman metaforat nostavat esiin koulutyön tekemi- sen hankaluuksia, työn liiallisuuden kokemuksen ja työn tekemisen esteitä, kuten rahatilanteen heikkouden. Työ merkitsee ongelmia ja jokainen työpäi- vä voi tuntua *taisteluun* osallistumiselta, jossa ei voittajia ole.

Työn tekeminen päivähoitossa

Päivähoitohenkilöstö tuotti 63 oma työntekoni -metaforaa, joista ryhmittelin 14 ryhmää: **elämää, matka, huolehtiminen, aurinko, ruoka, vesi, näyttämö, juoksua, meininki, rakentaminen, kone, muurahaisen työtä, vaikeaa** ja **tarpomista** (kuvio 20).

Elämää -ryhmän metaforissa voi oma lapsuus palata mieleen:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin oman lapsuuteni uudelleen elämistä (..oma lapsuus ja leikit palautuvat jatkuvasti mieleen)*



Kuvio 20. Oma työntekoni -metaforan ryhmittelymalli koulutoimessa: päivähoito.

Huolehtiminen -ryhmän metaforat kertovat äidillisestä huolenpidosta, hellimisestä ja toisten huomioimisesta:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin paimen lammaskatraassa (hellit, hoivaat, ruokit, opetat kasvamaan)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin puutarhanhoitoa (annamme lapsille hyvän alun elämälle kuin puutarhuri taimille)*

Aurinkoryhmässä on mukana luonto auringonpaisteineen:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin auringonpaistetta (..pidän työstäni; hyvää aikaa työnteolle ilman suuria paineita)*

Päivähoidon aineistosta kerääntyy metaforia, jotka liittyvät syömiseen, juomiseen ja yleensä ruokaan. Näissä ruokametaforissa korostuu ruuan (työn) tarvitseminen elämään:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin vanheneva viini (parannan työpanostani vanhetessa)*

Metaforista muodostuu myös matkaryhmä, joka liittyy yhteen neljän muun ryhmän (elämää, huolehtiminen, aurinko, ruoka) kanssa ja muodostavat metaforateeman **‘osana elämää’**. Metaforateema kertoo työstä nauttimisesta, siihen panostamisesta ja sen elämänmakuisuudesta. Työ on tärkeää sekä merkittävää ja sitä tehdään ihmisten, varsinkin lasten, kanssa vuorovaikutuksessa.

Vesiryhmän metafora voi olla seuraavanlainen:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin vesihana (imaisee mukaan heti kun menen työpaikalle)*

Kun metaforassa ollaan lavalla esiintymässä tai sirkusareenalla, ne kuuluvat näyttämöryhmään:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin tanssia välillä ruusuilla ja välillä piikkipensaissa (iloa, energiaa, ideoita riittää; kun latistetaan, haavoittuu, sisukset haavoilla ja verta vuotaa)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin eläintenkesyttäjän hommaa (pitäisi olla mielessä tilanteeseen sopiva keino selvittää tilanteesta)*

Meininki-ryhmän metaforissa näkyy kiire ja vauhti:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin päivä pesukoneessa (työstä työhön, hommasta toiseen; kelloa ei enää tiiraillemaan)*

Kun näihin lisätään juoksua -ryhmä, saadaan metaforateema **‘kiireisenä pyörimisenä’**. Toisaalta kiire voi olla hyvä asia, kun ei tarvitse pohtia sitä mitä töissä tekisi, toisaalta kiire aiheuttaa suurta stressiä. Nykyisessä yhteiskunnassa ja työelämässä korostuu usein kiire ja muutokset. Kiire on myös päivähoidon henkilökunnan todellisuutta. Kunnallinen päivähoito ei ole välttynyt henkilöstön vähentämisiltä ja jäljelle jäävien on usein hoidettava pois-
saolevienkin työt.

Jokunen päivähoiton henkilöstöstä on kuvannut omaa työntekoaan muura-haisen työskentelynä. Rakentaminen-ryhmän metaforissa liikutaan samoilla alueilla, työtä tehdään pikku hiljaa rakentaen:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin palapeli (teen yksin omaa työtä, silti yhdessä toisten kanssa osana päiväkodin toimintaa)*

Koneryhmän metaforassa työntekoa verrataan koneena toimimiseen:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin ohjelmoitu kone (ihmisiä vähennetty, työt jaettu; päivittäiset työt hoidan; perushoitoa)*

Nämä kolme ryhmää kuuluvat metaforateemaan **‘arkisena aherrukse-na’**. Työ voi olla arkista työtä päivästä toiseen, mikä ei tosin päivähoiton metaforien tuottajille merkinnyt pelkästään samanlaisia päiviä peräjälkeen. Työtä tehdään, jotta saadaan elämiseen tarvittava raha. Arkinen aherrus ei ole mikään huono asia, koska arki on usein aherrusta ja juhlahetket tai pyhäpäivät tuovat siihen mukavia poikkeuksia.

Työ päivähoitossa voi olla myös **‘pakon sanelemaa’**. Tarpominen-ryhmän metafora kuvaa työn tekemisen tätä puolta:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin suolla tarpomista (työ vaihtelevaa; välillä jaksaa taistella, välillä itekin vajoaa)*

Vaikeaa-ryhmässä kuvataan metaforilla työnteon vaikeutta:

- ✍ *Oma työntekoni on kuin ylämäkijuoksua viidenkilon reppu selässä (työ on raskasta)*
- ✍ *Oma työntekoni on kuin vastavirtaan uimista (työyhteisössäni työntekijät eivät ole samanarvoisia..)*

Pakon sanelema -metaforateema kuvaa työntekoa, joka tuntuu hankalalta ja vaikealta. Työhön saattaa liittyä joskus mukaviakin hetkiä, mutta päällimäinen kokemus on negatiivinen pakkokokemus. Jos työ on pakko, se voi tuntua raskaalta ja ikävältä. Työ ei ole aina miellyttävää tekemistä toisen hyväksi tai vauhdin hurmaa, se voi tuntua rankalta ja turhalkin.

Kasvatustyön metaforakenttiä

Seuraavassa tarkastelen koulun ja päivähoiton metaforakenttiä toisiinsa peilaten (ks. kuviot 19 ja 20). Molemmissa kasvatustoissa metaforien teemat ovat suhteellisen samanlaisia, työ on olennainen osa elämää, kiireistä pyörimistä, arkista aherrusta ja pakon sanelemaakin. Metaforateemat jakaantuvat siten, että koulussa painottuu työnteko kiireisenä pyörimisenä ja päivähoitossa työn tekeminen osana elämää. Näin koulutyölle annetuissa merkityksissä painotetaan työnteon aiheuttamaa kiireen tunnetta, kun taas päivähoiton merkityksissä korostuu hoivaamisen ja huolehtimisen puoli.

Vaikka kyseessä on työntekijän henkilökohtainen kokemus työstään, näissä metaforateemoissa näkyy jokin yleisempikin kuva koulun ja päivähoidon työnteosta. Päivähoitossa asiat tehdään ehkä rauhallisemmin tai rauhallisemmassa aikataulussa. Koulun aikataulut ovat kiireisempiä, kun välitunnit ja oppilaiden siirtymät aiheuttavat kiireistä pyörimistä käytäville. Työn tekemisen suhteen molemmat toimialat näyttäytyvät hyvin samanlaisina, koska toiseksi suurimmat metaforateemat ovat koulussa osana elämää ja päivähoitossa kiireisenä pyörimisenä eli molemmilla kaksi suurinta metaforateemaa ovat samat.

Metaforateemat muodostuivat ryhmistä, joita koulun aineistossa oli 13 ja päivähoiton 14. Päivähoiton aineistosta muodostui oma ryhmänsä ruoka, joita ei kokonaisuena ryhmänä ilmene kouluhenkilöstön aineistossa. Sieltä löytyy vain yksi niin sanotusti ruokaan liitettävä metafora, *suklaajäätelö*. Voisi ajatella, että mitä pienempi kasvatettava tai hoidettava sitä tärkeämpää ruoka on muun hoivan ohella. Ruokametaforissa maistuu elämän maku.

Mielenkiintoisena seikkana voidaan kiinnittää huomio seimi-sanan etymologiaan, kuten Välimäki (1999, 74–75) tekee. Ennen kuin keksittiin nimi päiväkotii, puhuttiin Suomessa lastentarhasta ja lastenseimestä. Lastenseimissä hoidettiin kaikkein pienimmät lapset. Olemme tottuneet liittämän sanan seimi lapseen, joka makaa seimessä. Seimi sanana liittyy kuitenkin syömiseen, koska seimi on eläinten syömäkaukalo. Eli Jeesus-lapsi makasi tallissa eläinten syömäkaukalossa. Välimäki uskoo, että seimi-sanankupe-
rä viittaakin uskontoon, josta nimitys on tullut koskemaan kaikkien pienimpien hoitopaikkaa. Vaikka seimi-käsite poistui Suomen päivähoitojärjestelmästä vuonna 1973 tulleen päivähoitolain myötä, Välimäki havaitsi vielä 1990-luvulla ainakin vanhempien puhuvan päiväkotikeskusteluissa seimen puolesta (pienempien lasten ryhmä) ja tarhan (isompien lasten ryhmä) puolesta.

Päivähoiton metaforissa ei ole ollenkaan taisteluryhmän metaforia. Koulun metaforissa niitä on kolme, joista kaksi liittyy *sotaan*. Mielenkiintoiseksi asian kielen kannalta tekee se, että näitä eivät ole tuottaneet armeijan käyneet miehet vaan naiset. Tässä taistelumetaforat kumpuavat pikemminkin kulttuurista tai kielestä kuin omasta kokemuksesta. Koulun metaforista puuttuu kokonaan koneryhmä, joka taas esiintyy päivähoiton aineistossa.

“Oma työntekoni on kuin mieluisa harrastus”

Seuraavassa peilaan koulu- ja päivähoitohenkilöstön metaforakenttiä muiden tutkimukseni toimialojen metaforakenttiin. Taulukossa 6 esitän metaforaryhmien muodostamat metaforateemat, jotka puolestaan muodostavat yh-

dessä metaforisen kentän. Taulukossa näkyvät kaikkien ryhmien osuudet ja liitteestä 5 löytyvät ryhmittelymallit sosiaalipalvelun, terveystoimen ja teknisen toimen osalta.

TAULUKKO 6. Oma työntekoni -metaforien kenttä teemoittain ja toimialoittain.

TOIMIALA/ TEEMA	KOULU (n=79)	PÄIVÄH. (n=63)	SOSIAALI (n=54)	TERVEYS (n=114)	TEKNINEN (n=53)
OSANA ELÄMÄÄ	30 % (24)	43 % (27)	45 % (24)	25 % (28)	21 % (11)
KIIREISENÄ PYÖRIMISENÄ	34 % (27)	29 % (18)	24 % (13)	33 % (38)	30 % (16)
ARKISENA AHERRUKSENA	14 % (11)	17 % (11)	11 % (6)	18 % (21)	19 % (10)
PAKON SANELEMANA	22 % (17)	11 % (7)	20 % (11)	24 % (27)	30 % (16)
YHTEENSÄ	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Metaforakenttä näyttää hyvin samanlaiselta eri toimialoilla, vain metaforateemojen jakaumat hieman vaihtelevat. Jokaiselta toimialalta löytyvät kaikki oma työntekoni -metaforien pääteemat: osana elämää, kiireisenä pyörimisenä, arkisena aherruksena ja pakon sanelemana.

Työ on tässä kuntaorganisaatiossa metaforateemojen valossa kiireistä pyörimistä. Metaforat kuvaavat työn tekemistä kiireen keskellä ja metaforien perusteluissa nousevat vahvasti esiin myös työn monimuotoisuus, muutokset ja yllätykset. Työn tekeminen organisaatiossa näiden metaforien valossa on myös osa elämää. Työpaikalla vietämme suurimman osan arkipäivän valveilolaoloajasta. Työ on kuulunut ja kuuluu osana aikuisen naisen ja miehen elämään, työnteko on kuin *elämänsuola*. Työn merkitys elämän osana koetaan suureksi ja sillä nähdään olevan arvoa ja merkitystä elämässä ja yhteiskunnassa. Kunnallisessa työssä ollaan ihmisen hyvinvoinnin ja kasvun peruspalvelujen tuottajia. Työhän voi olla jopa kutsumus, kuten usein kasvatus-työssä on.

Koulun henkilöstön metaforakenttä muistuttaa painoituksiltaan terveystoimen kenttää. Molemmissa työnteko näyttäytyy enimmäkseen kiireisenä pyörimisenä, työnteko on kuin *lainelautailua* tai *jäniksen selässä pomppimista* ja *loputonta maratonjuoksua*. Toiseksi suurin metaforateema näillä toimialoilla on osana elämää. Tässä kuntaorganisaatiossa on koettu paljon muutoksia. Työ on lisääntynyt esimerkiksi henkilöstön vähentämisen vuoksi.

Työ on pysynyt samana, mutta nyt sen tekee pienempi määrä ihmisiä. Sekä kouluissa että terveystoimessa työskentelee paljon asiantuntijoita. Aloilla toimitaan ihmisten parissa melkein poikkeuksetta.

Päivähoito ja sosiaalipalvelut ovat puolestaan metaforakentiltään melko samanlaisia. Näillä toimialoilla työn tekeminen osana elämää hallitsee metaforisella kentällä vahvemmin kuin kouluhenkilöstön ja terveystoimen, saati sitten teknisen toimen kentällä. Työnteko on kuin *suojelusenkelin*. Useimmissa kunnissa päivähoito on sosiaalipalveluiden alaisena. Päivähoitotoimi on aiemmin myös tässä kunnassa kuulunut sosiaalipalveluun. Molemmilla toimialoilla työskentelee hoitohenkilöstöä ja osittain työtkin muistuttavat toisiaan. Sosiaalialan työ on ihmisten tukemista, ohjaamista, neuvontaa, huolenpitoa ja hoitoa. Työ on pääosin asiakastyötä, jota tehdään omalla persoonalla. (Ks. myös Sosiaalialan ammatteja 1996, 5.)

Eniten kouluhenkilöstön ja päivähoitohenkilökunnan oma työntekoni -metaforien kentät poikkeavat teknisen toimen kentästä. Kasvatustyö on hoitamista, huolehtimista, kasvatusta ja elämään kuuluvaa toimintaa, kuin *emona olemista*. Teknisellä toimella näiden metaforien valossa työn tekeminen on kiireistä pyörimistä, kuin *kova juoksu* ja *tukin kulku koskessa* sekä pakon sanelemaa, kuin *taistelisi rahaa vastaan* ja kuin *täi tervassa*. Työ voi tuntua pakolta, jos siihen ei voi itse vaikuttaa, esimerkiksi kun joku muu suunnittelee sen puolestasi. Työtä voi olla pakko tehdä, koska se on toimeentulo. Työ on kuitenkin raskasta ja vaikeaa eikä tunnu nautittavalta. Tähän liittyy myös vahva kulttuurinen kertomus työnteosta. Työ voidaan nähdä raskaana, koska työn kuuluukin tavallaan olla raskasta eikä se saakaan tuntua helpolta.

6.2.2 Koulun ja päivähoidon työyhteisöt

Koulun metaforien tuottajat ovat esimerkiksi opettajia, keittiö- ja toimistohenkilökuntaa. Koulun henkilökunnan työympäristöinä ovat koulut, joissa työyhteisöä voidaan hahmottaa koko koulun tasolla tai opettajayhteisön tasolla. Päivähoitohenkilöstön metaforien tuottajat ovat lastentarhanopettajia, päivähoitajia, päiväkotien keittiöhenkilökuntaa sekä perhepäivähoitajia. He työskentelevät päiväkodeissa, perhepäivähoitokodeissa ja osa perhepäivähoitajista omissa kodeissaan. Päiväkodissa työyhteisönä voi olla koko päiväkoti tai oma päiväkotiryhmä tai -osasto.

Koulun työyhteisöt

Koulun henkilökunnan työyhteisöni -metaforia on 80, joista muodostuu 13 ryhmää (kuvio 21). Ryhmät ovat **muurahaispesä, eläimet, perhe, ihmisjoukko, tukeva, luonto, vesi, laiva, sää, sekametelisoppa, riitely, yksinäisyys ja jumiutunut**. Taulukko ryhmistä ja niihin kuuluvista metaforista, metaforien perustelut sekä lukumäärät löytyvät liitteestä 6.

Muurahaispesäryhmän metaforia ovat:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin muurahaispesä (jokainen ahertaa ja pyrkii selviytymään tehtävistään)*
- ✍ *Työyhteisöni on kuin muurahaispesä (ihmisiä on paljon; aina joku tulee ja menee; lähes jatkuva hälinä)*

Muissakin parvissa tai laumoissa ollaan, kuten eläimet:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin varpusparvi (jokainen toimii omissa työkuvioidissaan)*
- ✍ *Työyhteisöni on kuin susilauma (jokainen pakertaa yksin, ei aikaa asioiden yhteiselle pohtimiselle)*

Yhdessä nämä ryhmät muodostavat metaforateeman **‘pesä’**, joka luo kuvaa koulusta ihmisten työn tekemisen paikkana. Tämä metaforateema nostaa esiin myös koulussa työskentelevän kokeman yksinäisen työympäristön, jossa jokainen ahertaa oman asiansa kanssa. Opettajillahan on perinteisesti vahva yksintyöskentelyn perinne (ks. Kääriäinen ym. 1997, 82). Opettaja toimii luokkahuoneessaan yleensä sen ainoana aikuisena, mutta kuuluu kokonaiseen *pesään*.

Aineistosta löytyy perheryhmän metaforia:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin suurperhe (melskataan ja pilailtaan; luottamus vahva, vaikka kiistoja)*
- ✍ *Työyhteisöni on kuin oma perhe (voit kertoa huolista, murheista tai iloista – sinua kuunnellaan)*

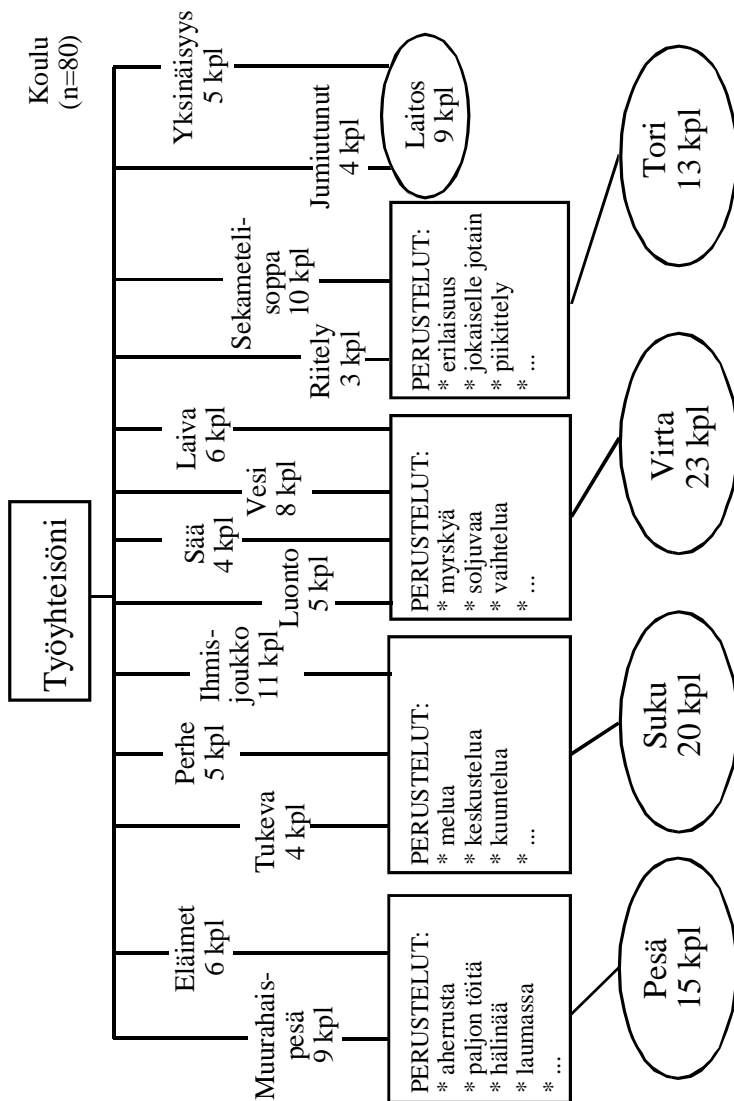
Ihmisjoukkoja kuvaavat metaforat:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin sisävesilaivan miehistö (yhteistyömme on sujuvaa, ilmapiiri avoin)*
- ✍ *Työyhteisöni on kuin mummola (nuoret työntekijät puuttuvat)*

Näiden kahden ryhmän (perhe, ihmisjoukko) yhteyteen kuuluu myös tukevaryhmä:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin Kiinan muuri (tarvittava tuki työtovereilta)*

Yhdessä nämä (perhe, ihmisjoukko, tukeva) muodostavat metaforateeman **‘suku’**, johon liittyy kiinteämpi vuorovaikutus kuin edelliseen pesämetaforateemaan. Pesä-metaforateemassa puhutaan enemmän työstä ja toiminnasta, kun taas suku-metaforateemasta löytyvät ihmiset ja yhteistyö. Koulus-



Kuvio 21. Työyhteisöni -metaforien ryhmittelymalli koulutoimessa: koulu

sa toimiminen on myös vuorovaikutusta erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Koulun toimintahan perustuu vuorovaikutukseen toisin kuin monen muun organisaation toiminta (ks. Helakorpi 2001a, 43).

Luontoaiheiset metaforat kuuluvat luontoryhmään:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin etappi erämaassa (koskaan ei tiedä milloin on siirto)*

Vesiaiheisia metaforia edustaa:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin poreallas (iloista, pursuavaa elämää)*

Tämä metafora ja muut laivametaforat ovat ryhmä laiva:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin purjeverene (tasapainoilua mielipiteiden välissä)*

Sääryhmäkin aineistosta löytyy:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin lumihiihtaleet (yksikään ei samanlainen)*

Nämä luonto-, vesi-, laiva- ja säämetaforat yhdistyvät metaforateemaksi, joka saa nimekseen **‘virta’**. Metaforia yhdistää ajatus työyhteisöstä muutosten vellonnassa. Virta kuljettaa työyhteisöä eteenpäin välillä mukavasti soljuen ja välillä on ehkä johtajuus hukassa (laiva ilman kapteenia -metaforat). Muutokset kuuluvat opettajien arkipäivään. Koulu on jatkuvan kehittämisen kohde. Opettaja kaikeksi pidetään kehittämismyönteisempinä ja oppimishaluisempina ammattinsa vuoksi. Vaaditaankin monia taitoja ottaa kaikki muutokset ja niiden tuoma epävarmuus vastaan. (Ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 11.)

Sekametelisopparyhmän metaforissa näkyy erilaisuus:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin pitopöytä (meitä on saman työn tekijöitä erilaisia)*
- ✍ *Työyhteisöni on kuin papupata (keskustelua ja monenlaista mielipidettä)*

Nämä metaforat kuvastavat ainaista hullunmyllyä ja vuorovaikutuksen runsautta. Erilaiset ihmiset tekevät työtä yhdessä ja vauhti on hurja. Koulussa työskentelee opettajien lisäksi toki muitakin ammattiryhmiä, mutta yleensä työskentely tapahtuu omissa tiimeissä tai ryhmissä (opettajat opettajainhuoneessa, keittäjät keittiössä). Riitely-ryhmän metaforat kuvastavat työyhteisön ristiriitoja. Sisältämiensä merkitysten mukaisesti nämä kaksi ryhmää (sekametelisoppa, riitely) muodostavat **‘tori’**-metaforateeman. Kuten virta-metaforateemassa, tori-metaforateemassa korostuu liike, mutta kun virrassa kuljetaan eteenpäin (tai vastavirtaan) torilla pyöritään ikään kuin ympyrää.

Yksinäisyysryhmässä korostuu yksinäisen työnteon kokemus työyhteisössä:

- ✍ *Työyhteisöni on kuin joukko yksityisyrittäjiä (jokainen pyrkii saamaan itselleen parhaimmat opetusryhmät...)*

Jumiutunut-ryhmän metafora kuvaa työyhteisön pysähtyneisyyttä tai jopa paikalleen jumiutumista:

✍ *Työyhteisöni on kuin sementoitu norsu (hidas ja sidottu..)*

Yksinäisyys ja jumiutunut -ryhmät muodostavat metaforateeman **'laitos'**. Laitosteema piirtää kuvaa koulusta, jossa käskyt tulevat ylhäältä ja työn tekeminen tapahtuu yksin. Edelleen puhutaan koululaitoksesta, mikä ei ole kovin imarteleva nimi koululle. Laine (1995, 23) löysi oppilaiden koulumetaforia tarkastellessaan laitosluokan yhtenä suurimmista. Perinteisesti opettajan työtä ovat ohjanneet ylhäältä päin tulevat määräykset ja ohjeet, kuten opetussuunnitelma (Luukkainen 1998, 9).

Päivähoidon työyhteisöt

Päivähoidon työyhteisöissä tuotettiin 68 työyhteisöni -metaforaa, joista muodostuu 13 ryhmää (kuvio 22): **muurahaispesä, eläimet, perhe, ihmisjoukko, ilo, vesi, luonto, sää, laiva, sekametalisoppa, räjähdys, jumiutunut ja säästöt.**

Päivähoitohenkilöstön aineistossa on muurahaispesäryhmän metaforia:

✍ *Työyhteisöni on kuin muurahaispesä (täynnä hyöriä joka suunnan; kiirettä ja ehkä vähän päällekkäistä pyöriä)*

Eläimet-ryhmään kuuluvia metaforia löytyy:

✍ *Työyhteisöni on kuin linnunpesä (jokainen käy vuorollaan hoitamassa, päättäjät heiluttaa)*

✍ *Työyhteisöni on kuin kaakattava kanala (porukassa vain naisia)*

Nämä kaksi ryhmää muodostavat yhdessä **'pesä'**-metaforateeman, jossa työn tekeminen toisen työntekijän rinnalla nousee tärkeämmäksi kokemukseksi kuin vuorovaikutus. Metaforateema kuvastaa työyhteisön arkisen aherruksen puolta. Päiväkodeissa työskennellään muiden työntekijöiden rinnalla kuten eläinpesissäkin. Pesässä pyöriivät yhdessä isot ja pienet.

Perheryhmän metaforat kertovat yhteisöllisyydestä:

✍ *Työyhteisöni on kuin iso perhe (kuulumme yhteen)*

✍ *Työyhteisöni on kuin suuri perhe (yhdessä koemme ilot ja surut)*

Ihmisjoukko -metaforissa ollaan saman teeman äärellä:

✍ *Työyhteisöni on kuin sisarusparvi (jotkut läheisempiä, jotkut etäisempiä; yhdessä eletään, kasvetaan, vanhetaan)*

✍ *Työyhteisöni on kuin ystäväpiiri (suhteet on hyvät, ajatusmaailma sama)*

Näiden kahden ryhmän yhteyteen liitin ryhmän ilo. Näissäkin metaforissa puhutaan yhteistyöstä, mutta aivan erityisen positiiviseen sävyyn:

✍ *Työyhteisöni on kuin hyvä hengetär (hyvä yhteishenki ja kemia pelaa)*

Yhdessä nämä, perhe-, ilo- ja ihmisjoukkometaforat, muodostavat **'suku'**-metaforateeman, joka kertoo työyhteisön vuorovaikutuksesta ja yhdessä tekemisestä kodin omaisissa puitteissa. Päivähoitohenkilöstön metaforissa luulisi juuri kodinomaisuuden korostuvan, koska päiväkodit usein pyritään luomaan hyvin kodinomaisiksi ympäristöiksi ja osa vastaajista, perhepäivähoitajat (osa työskentelee ryhmäperhepäiväkodeissa oman kodin ulkopuolella) työskentelee ihan konkreettisesti omassa kotonaan.

Vesi- ja luontoryhmiä yhdistävät muutokset ja vaihtelu, kuten sääryhmänkin metaforia. Aineistossa on myös laivaryhmän metaforia:

✍ *Työyhteisöni on kuin paatti (vaihtaa suuntaa jatkuvasti)*

Nämä neljä ryhmää yhdistyvät **'virta'**-metaforateemaksi, jossa näkyy työyhteisön muutoksen ja vaihtelujen puoli. Päivähoito-organisaatio on saanut tottua muutokseen, tosin ainakin metaforien perusteella muutos on ollut vähäistä. Päiväkoti ei voi muuttua vain lastentarhanopettajan tai johtajan johdolla. Koko henkilökunnan on oltava mukana. Päiväkodit ovat vain saaneet pitkään olla rauhassa muutosvaatimuksilta. (Ks. myös Kokljuschkin 2001, 18–19 ja 23–24.)

Tällaisia ovat aineiston sekametelisopparyhmän metaforat:

✍ *Työyhteisöni on kuin lätkäpeli (monien asioiden yhteensovittamista, joustamista ja mukautumista)*

✍ *Työyhteisöni on kuin sekametelisoppa (eriarvoisia ammatteja, monenlaisia ihmisiä)*

Räjähdyksryhmän metaforia perustellaan kertomalla kyräilystä työyhteisössä, oman edun tavoittelusta ja epävarmuudesta:

✍ *Työyhteisöni on kuin dynamiittipötkö (koskaan ei tiedä milloin joku räjähtää)*

Yhdessä nämä kaksi muodostavat metaforateeman **'tori'**. Työyhteisöni torina -metaforateema kuvastaa työyhteisön ympyrämäistä liikettä, erilaisten ihmisten yhteisöä, jossa on menoa ja meininkiä, vauhtia ja vilskettä. Päivähoidon moniammatillisuus näkyy torimetaforasta. Toimitaan yhdessä samassa tilassa tai paikassa samaa päämäärää kohden, mutta jokaisella on hieman oma ammattialansa. Toki tämä ei ole täysin mutkatonta ja harmonista yhteiseloä.

Jumiutunut-ryhmän metaforia edustaa tällainen metafora:

✍ *Työyhteisöni on kuin tikun niellyt (ei osata uudistua, ollaan väsyneitä)*

Säästöjä kuvataan metaforissa myös. Yhdessä nämä (jumiutunut, säästöt) muodostavat metaforateeman, jota kutsun **'laitokseksi'**. Laitos-metaforateema on negatiivisesti väritynyt. Eihän tietenkään voi olettaa, että pesässä tai virttojen vietävänä aina olisi kivaa ja tapahtuisi pelkästään mukavia asioita, mutta yleisilme on positiiviseen suuntaan. Laitos-metaforateema puolestaan kertoo työyhteisöstä, jossa ei ole niin kiva työskennellä säästöjen uhattessa ja väsymyksen näkyessä. Laitos-metaforateema tuo esille päivähoidon laitosmaisuuuden. Päivähoito voi merkitä joskus vain laitosmaista säilytyspaikkaa lapselle, kun henkilökunnalla ei ole resursseja muuhun.

Kasvatustyön työyhteisöjen metaforakenttiä

Seuraavassa tutkin koulun ja päivähoidon työyhteisöjen metaforakenttiä toisiinsa peilaten (ks. kuvat 21 ja 22). Molemmista sekä koulun että päivähoidon aineistoissa toistuvat samanlaiset metaforateemat eli pesä, suku, virta, tori ja laitos. Kun kouluhenkilöstöllä virta-metaforateema muodostaa yhden pääteemoista, päivähoidon metaforien pääteema on suku-metaforateema. Koulu on kokenut ehkä enemmän muutoksia kuin päivähoito. Päivähoidossa tori-metaforateema näyttäytyy melkoisen vahvana, kun taas koulun metaforista toisella sijalla on suku-metaforateema. Koulun ja päivähoidon toimintakulttuureissa on jotain samaa, mutta myös eroja. Kuten koulujen toiminta päivähoidon toimintakin perustuu paljolti kasvattajan ja kasvatettavan väliseen vuorovaikutukseen. Päivähoidon piirissä on siltäkin tavoin enemmän ihmisten liikettä ja vaihtuvuutta, koska vanhemmat ovat myös aika keskeisessä roolissa. Lisäksi päiväkotityöyhteisöissä työntekijät ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Kun koulussa opettaja opettaa yleensä luokkaansa yksin, päiväkotiryhmässä työskentelee yhdessä ainakin kaksi tai jopa kolme aikuista.

Metaforateemat molemmissa työn ympäristöissä muodostuivat 13 ryhmästä. Ryhmät eivät kuitenkaan ole samat molemmissa. Koulun aineistosta löytyi muutama tukevaryhmän metafora, jotka ilmentävät työyhteisön antamaa emotionaalista tukea. Tällaisia ei ole päivähoidon aineistossa, jossa puolestaan poikkeuksena kouluun löytyy iloryhmä. Iloryhmän metaforat ovat hyvin positiivishenkisiä. Kun koulun metaforista koostui pieni riitelyryhmä, päivähoidossa ei varsinaisesti riidellä, siellä räjähdetään. Samoin pari kouluhenkilöstön metaforista kuvastaa työn yksinäisyyttä, kun taas päivähoitohenkilöstö puhuu säästöistä muutamassa metaforassa.

“Työyhteisöni on kuin vaihtuva virta”

Seuraavana katsotaan peilaamista eli koulu- ja päivähoitohenkilöstöjen metaforateemojen ja -ryhmien vertaamista muiden suurimpien toimialojen ryhmiin. Taulukossa 7 esitän metaforaryhmistä kootut metaforateemat ja kokonaisuutena nämä muodostavat metaforisen kentän. Taulukossa on vertaamisen helpottamiseksi esitetyt osuudet prosentein. Sosiaalipalvelun, terveys-toimen ja teknisen toimen ryhmittelymallikuviot ovat liitteessä 7.

TAULUKKO 7. Työyhteisöni -metaforien kenttä teemoittain ja toimialoittain.

TOIMIALA/ TEEMA	KOULU (n=80)	PÄIVÄH. (n=68)	SOSIAALI (n=60)	TERVEYS (n=128)	TEKNINEN (n=56)
PESÄ	19 % (15)	18 % (12)	25 % (15)	26 % (33)	11 % (6)
SUKU	25 % (20)	31 % (21)	32 % (19)	29 % (37)	11 % (6)
VIRTA	29 % (23)	16 % (11)	11 % (7)	16 % (20)	20 % (11)
TORI	16 % (13)	26 % (18)	22 % (13)	24 % (31)	37 % (21)
LAITOS	11 % (9)	9 % (6)	10 % (6)	5 % (7)	21 % (12)
YHTEENSÄ	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Kaikilla toimialoilla toistuvat samat metaforateemat (pesä, suku, virta, tori ja laitos), vain osuudet vaihtelevat. Tällainen metaforakenttä muodostuu kunnallisen organisaation työyhteisöistä. Työyhteisöissä ollaan kuin suvussa konsanaan. Mukana työskentelevät tädit ja sedät, anopit ja miniät. Työpäikällä vietetään suuri osa arkipäivästä, joten työyhteisö alkaa voi alkaa tuntua *omalta perheeltä* tai *toiselta kodilta*.

Koulujen ja päivähoiton toimintakulttuurit ovat sen verran erilaisia, että tämä heijastuu metaforiinkin. Koulun virta-metaforateeman vahvuus varmaan johtuu myös koulujen kokemista muutoksista jo ennen tutkimushetkeä. Työyhteisöni on kuin *vellova vesi*. Päivähoidolla, sosiaalipalvelulla ja terveystoimella, suurin teema on sukumetaforat eli työyhteisöni on kuin *koti*, jossa *viihtyy*. Myös pesämetaforateema on vahvoilla sekä sosiaalipalvelulla että terveystoimessa, jolloin työyhteisöni on kuin *lintuparvi*. Huolto- ja

hoivatyöhön liittyvät näin ollen vahvasti yhteistä työtä ja vuorovaikutusta korostavat pesä- ja sukumetaforateemat. Päivähoitokin kuuluu osin merkityksiltään hoiva- ja huoltotyöhön.

Työyhteisöni -metaforia tarkasteltaessa sosiaalipalvelun ja terveystoimen kentät näyttäytyvät hyvin samanlaisina. Molemmissa suurin osa metaforista kuuluu suku-metaforateemaan, työyhteisö on kuin *pieni onnellinen perhe*. Seuraavana tulee pesä-metaforateema, työyhteisö on kuin *mehiläispesä*, jonka jälkeen heti perässä tori-metaforateema, työyhteisö on kuin *sekatavara-kauppa*.

Tekninen toimi poikkeaa hieman sekä koulu- ja päivähoitometaforista että sosiaalipalvelun ja terveystoimen metaforista. Siellä suurimpana metaforateemana esiintyy tori, työyhteisö on kuin *onnenpyörä* tai *hollitupa*. Toiseksi suurin metaforateema on puolestaan laitos, joka muilla toimialoilla on selvästi pienin teema. Teknisen toimen työyhteisöt ovat kuin *pakkotyöleiri* tai *pakkotyölaitos*. Tosin melkein yhtä paljon tekniseltä toimialalta löytyy myös virta-metaforateeman metaforia. Teknisen toimialan kulttuuri poikkeaa muista. Huomattavaa lienee, että laitosmetaforat eivät olleet täysin poissa minkään toimialan metaforisesta kentästä.

6.2.3 Työpaikalla oppiminen koulussa ja päivähoidossa

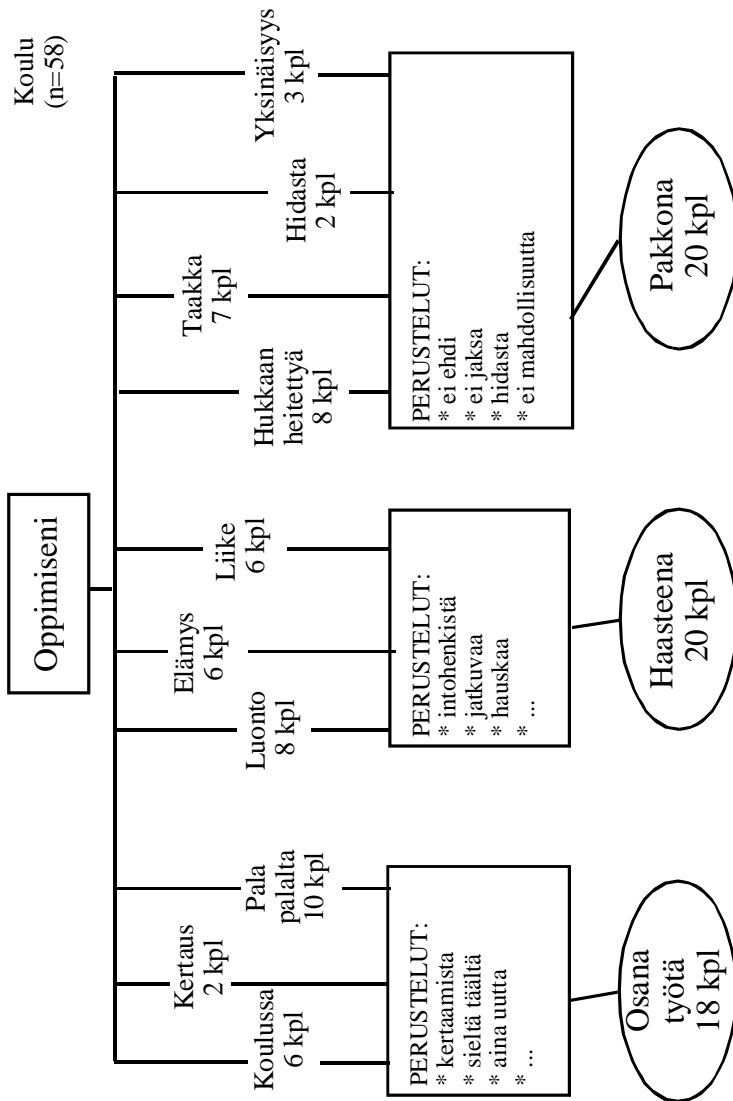
Nykyiset toimintaympäristöjen muutokset vaativat jatkuvaa uusien tietojen ja taitojen opiskelua ja oppimista. Työssä oppimista tapahtuu huomaamattamme melkein joka päivä. Eri asia on se, kuinka tunnistamme tai tunnustamme sen oppimiseksi.

Työpaikalla oppiminen koulussa

Oppimiseni työpaikalla -metaforia on 58, joista muodostuu 10 ryhmää (kuvio 23): **koulussa, kertaus, pala palalta, luonto, elämys, liike, hukkaan heitettyä, taakka, hidasta ja yksinäisyys**. Taulukko ryhmistä ja niihin kuuluvista metaforista, metaforien perustelut sekä lukumäärät löytyvät liitteestä 8.

Koulussa-ryhmä kuvastaa työpaikalla oppimisen koulumaisuutta:

- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin ekaluokkalaisella syyskuussa (hirveä hinku; opetus menee ohi..)*
- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin päätoimisella opiskelijalla (ainautta opittavaa..)*



Kuvio 23. Oppimiseni työpaikalla -metaforien ryhmittelymalli koulutoimessa: koulu.

Oppiminen työpaikalla voi muistuttaa kertaamista:

- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin samaa myllyä jauhattaa (työt on aina samat..)*

Työssä oppiminen voi tapahtua pala palalta:

- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin lintu noukkisi siemeniä (otan oppia sieltä täältä ja koetan soveltaa..)*
- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin laittaisi rahaa pankkiin (kokemus kasvaa..)*

Koulussa, kertaus ja pala palalta -ryhmät muodostavat metaforateeman, jolle annoin nimen **‘osana työtä’**. Metaforat kuvastavat työpaikalla oppimisen koulumaista luonnetta. Oppiminen on kuin opiskelua ja pala palalta siitä kertyy suurempia kokonaisuuksia. Oppiminen työpaikalla tuo metaforien tuottajille mieleen kouluajat. Ja tietenkin, koska oma työympäristö on koulu, koulumaisuus voi senkin takia ilmetä vahvana metaforissa, onhan kieliympäristönä koulu.

Luontoryhmässä oppimista kuvataan kasvina, jota huolellisesti kastelemalla hoidetaan:

- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin hento kukkanen (kun sitä kastelee, säilyy virkeänä..)*
- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin kasvava puu (olen puunrunko, juuret työtovereita, joilta oppii..)*

Oppiminen voi olla myös jännittävä elämys:

- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin jännityskertomus (koskaan ei tiedä mitä seuraavaksi tapahtuu)*

Liikeryhmän metafora kuvaa työpaikalla oppimisen loppumattomuutta ja kiireistäkin oppimista:

- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin istuisi juoksevan jäniksen selässä (aina on kiire)*

Nämä (luonto, elämys, liike) kuvaavat oppimista **‘haasteena’**. Oppi ei tule itsestään, vaan on tehtävä jotain sen eteen. Oppiminen on jännittävää ja joka päivä oppii jotain uutta. Oppiminen voi tuntua voimavaralta, josta ammentaa uutta intoa työn tekemiseen. Elinikäisen oppimisen vaade, tai pikemminkin mahdollisuus, on ehkä sisäistetty näissä metaforissa.

Joskus oppi tuntuu menevän hukkaan tai sitä ei tunnu olevankaan. Nämä metaforat yhdistyvät hukkaan heitettyä -ryhmässä:

- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin onnen etsimistä (ei löydy)*
- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin unennäköä (muualla on opittava..)*

Oppiminen voi tuntua taakalta kuten silloin, jos se tuottaa pettymyksiä:

- ✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin pakkopullan syömistä (.. ulkoisen pakon edessä muuttumista)*

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin pakon sanelemaa (...utta opittava tarpeen tullen..)*

Yksinäisyysryhmä nostaa esiin sen, että oppiminen on usein vain itsestä kiinni. Oppiminen voi olla myös hidasta:

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin vastamäkeen kulkisi (omalla ajalla, omalla rahalla..)*

Nämä (hukkaan heitetty, taakka, yksinäisyys, hidasta) yhdistyvät metafo-
rateemaksi, jossa oppiminen työpaikalla koetaan **‘pakkona’**. Oppimisessa
työntekijä on jätetty yksin, hänen on itse jopa maksettava työpaikalla tarvit-
semansa oppi tai hankittava oppinsa työn ulkopuolella. Oppiminen työpai-
kalla on voinut myös muodostua taakaksi, joka menee jatkuvasti hukkaan.
Työntekijästä voi jopa tuntua, ettei työpaikalla oppimista edes tapahdu.
Oppimisen voi kokea myös ulkoisen uhkan edessä pakkona muuttua, vaikka
ei itse haluaisikaan.

Työpaikalla oppiminen päivähoidossa

Päivähoidon henkilökunta tuotti oppimiseni työpaikalla -metaforia 48, joista
ryhmittelin 11 ryhmää (kuvio 24): **koulussa, pala palalta, kertaus, joka-
päiväinen, imeminen, luonto, elämys, liike, taakka, hukkaan heitetty ja
hidasta.**

Koulumaista oppimista edustaa koulussa-ryhmän metafora:

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin elämän kiertokoulu (joka päivä
joutuu painiskelemaan jonkin asian kanssa)*

Oppiminen voi tapahtua pala palalta:

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin räsymatto (joko siihen saa kirk-
kaan tai tumman kuteen; kuteet mattooni valitsen itse..)*

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin onkisi kalleuksia virrasta (...jokai-
sesta oppii jotain uutta..)*

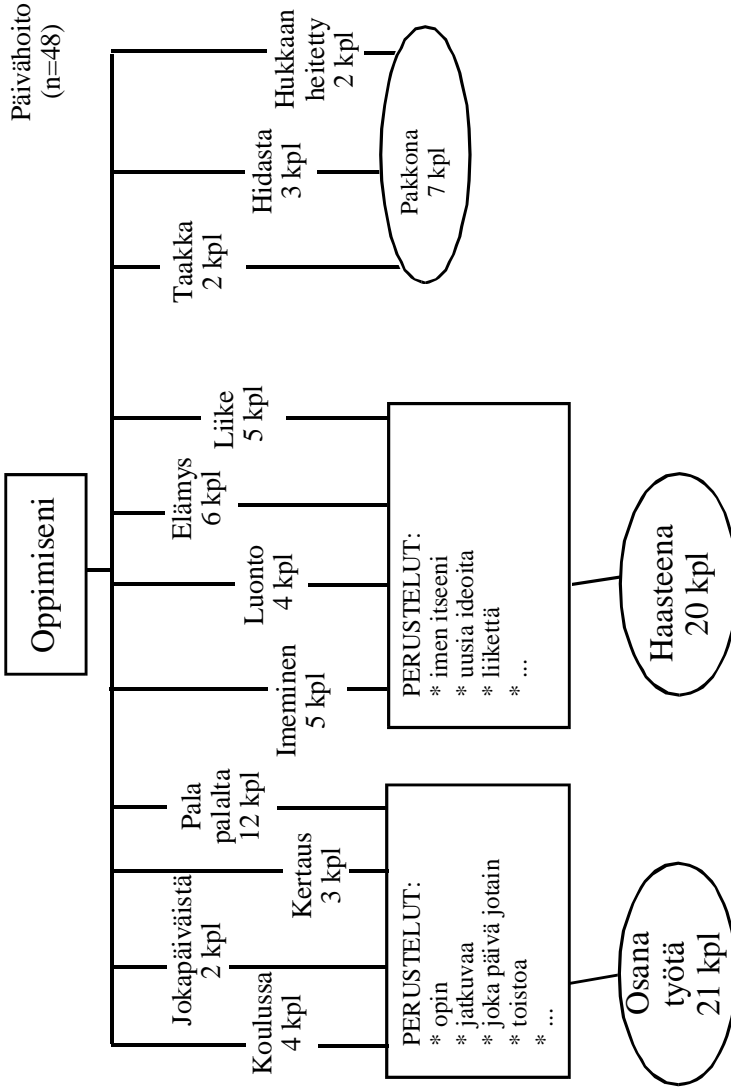
Koulussa ja pala palalta -ryhmät kertovat oppimisesta työpaikalla **‘osana
työtä’**. Tähän teemaan liittyvät myös kertausryhmän ja jokapäiväinen-ryh-
män metaforat. Tämä teema ilmentää sellaista oppimista, joka kuuluu työ-
hön, eikä sen eteen tarvitse suuremmin ponnistella.

Metaforista löytyy imeminen-ryhmä:

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin taulusieni (imen kaiken itseeni; eri
juttu saanko käytetyksi hyödyksi)*

Aineistosta muodostuu myös luontoryhmä:

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin elämää symbioosissa (täytyy antaa
jotain, että voi saada)*



Kuvio 24. Oppimiseni työpaikalla -metaforien ryhmittelymalli koulutoimessa: päivähoito.

Elämysryhmän metaforat kertovat oppimisen yllätyksellisyydestä:

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin onnenpyörän osallistujalla (mukana ollaan ja joskus voitetaan)*

Liikeryhmän metaforassa ollaan vauhdissa:

✍ *Oppimiseni työpaikalla on kuin tanssia jäällä (välillä onnistuu erinomaisesti, välillä tulee kuperkeikkoja)*

Näistä yhdistyy metaforateema **‘haasteena’**. Kun oppimista kuvataan metaforien avulla haasteena, se saa sellaisia piirteitä kuin aina tulee jotain uutta, oppimisessa on liikettä ja elämyksiä. Teemassa näkyy oppijan oma aktiivisuus suhteessa oppimiseen. Oppimisen haasteellisuuden voi nähdä myös joko liian suurena tai annettuna mahdollisuutena.

Oppiminen voidaan nähdä taakkana, jos siihen ei ole mahdollisuuksia:

✍ *Oppiminen työpaikalla on kuin yrittäisi juosta tulvan edellä (...ei aikaa oppimiselle; eikä koulutusmäärärahoja kaikille..)*

Oppiminen voi tuntua myös hukkaan heitetyltä. Tai oppimista työpaikalla tapahtuu harvoin ja se on kaiken lisäksi hidasta:

✍ *Oppiminen työpaikalla on kuin harvinaista herkkua (uutta oppii lähinnä tietotekniikan muuttumisen myötä)*

Näistä muodostuu metaforateema oppimisesta **‘pakkona’**. Oppimista työpaikalla ei tapahdu usein joko sen takia, ettei siihen anneta mahdollisuuksia (esim. määrärahat puuttuvat) tai siellä ei ole oppimisen paikkoja. Pakko kuvastaa tässä myös sitä, että henkilöstö joutuu opiskelemaan omalla ajallaan ja rahallaan. Osittain kysymys on myös siitä, että et ole ajan hermolla, jos et opiskele.

Kasvatustyössä oppimisen metaforakenttiä

Tarkastelen nyt koulun ja päivähoiton metaforakenttiä kuvioiden 23 ja 24 avulla työpaikalla oppimisen suhteen. Metaforien teemat toistuvat molemmissa samoina. Oppiminen esiintyy osana työtä, haasteena tai pakkona. Kouluhenkilöstöllä kaikki kolme ovat suhteellisen tasaisesti edustettuina, kun taas päivähoitohenkilöstön metaforat eivät kuvaa oppimista pakkona juuri lainkaan. Ehkäpä koulun moninaiset muutokset ja kehittämishankkeet koetaan ulkopuoliselta tuotuina oppimisen pakkoina.

Oppiminen työpaikalla -metaforien ryhmiä oli koulun aineistossa 10 ja päivähoiton 11. Koulun metaforista löytyy muutama yksinäisyysryhmän metafora, joita ei taas päiväkodin aineistossa ole. Päivähoitossa työskentely tapahtuu tiimeissä, joten oppimisen metaforatkaan eivät heijastele ehkä siksi yksinäisyyttä. Päivähoiton aineistosta löytyi joitakin imeminen-ryhmän metaforia, joita taas ei kouluhenkilöstöllä ollut. Nämä metaforat ilmentävät

innostuneisuutta oppimiseen. Päivähoidon metaforissa esiintyy myös muutama jokapäiväinen-ryhmän metafora, joita ei koulun aineistossa ole kokonaisena ryhmänä.

“*Oppimiseni työpaikalla on kuin pirstusruiske*”

Seuraavaksi peilaan toimialojen metaforateemoja keskenään oppimisen suhteen. Taulukossa 8 näkyy kaikkien metaforista nousseiden teemojen osuudet prosenttein ilmaistuna ja liitteestä 9 löytyvät ryhmittelymallit sosiaalipalvelun, terveystoimen ja teknisen toimen osalta.

TAULUKKO 8. Oppimiseni työpaikalla -metaforien kenttä teemoittain ja toimialoittain.

TOIMIALA/ TEEMA	KOULU (n=58)	PÄIVÄH. (n=48)	SOSIAALI (n=48)	TERVEYS (n=92)	TEKNINEN (n=38)
HAASTEENA	34.5 % (20)	42 % (20)	42 % (20)	43 % (40)	24 % (9)
OSANA TYÖTÄ	31 % (18)	44 % (21)	29 % (14)	35 % (32)	13 % (5)
PAKKONA	34.5 % (20)	14 % (7)	29 % (14)	22 % (20)	63 % (24)
YHTEENSÄ	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Kaikilla toimialoilla toistuvat samat metaforateemat. Kuntaorganisaation työpaikoilla oppiminen voisi hyvinkin olla osalle työntekijöistä haaste, toisille pakko ja osalle ehkä tärkeäkin osa työn tekemistä.

Haasteena-metaforissa näkyy oppimisen hauskuus ja elämyksellisyys, oppiminen työpaikalla on kuin *elokuviissa*. Osana työtä -metaforateema puhuu oppimisen kuulumisesta kiinteänä osana työn tekemiseen, oppiminen työpaikalla on kuin *jokapäiväinen leipä*. Oppiminen on muutakin kuin formaaleissa koulutuksissa tapahtuvaa. Oppimista tapahtuu jokapäiväisissä tilanteissa. Jos oppiminen koetaan pakkona, se nähdään yleensä liittyvän vain formaaleihin koulutustilaisuuksiin, jotka ovat ikäviä ja liian vaativia tilaisuuksia. Tai sitten koulutuksiin ei ole edes mahdollisuutta osallistua, jolloin oppiminen työpaikalla on kuin *päiväuni*.

Aineistossa päivähoito, sosiaalipalvelu ja terveystoimi jollain lailla muisuttavat toisiaan painotuksen ollessa vain hieman toinen. Suurin osa metaforista sosiaalipalvelussa ja terveystoimessa on haasteena-metaforateeman

ympärillä, oppiminen on kuin *kiertäisi maapalloa*. Pienoinen enemmistö päivähoidon metaforista pitää oppimista osana työtä eli oppiminen on kuin *kertausharjoitukset*.

Koulutoimi ja tekninen toimi myös hiukan muistuttavat toisiaan suurimpien metaforateemojen, haasteena ja pakkona, osalta. Teknisellä toimella painotus on pakkona-metaforateemassa, oppiminen on kuin *pakkopullaa*. Koulutoimella haasteena-metaforateeman ja pakkona-metaforateeman metaforia on yhtä paljon. Oppiminen voi olla *hukkaan heitettyä rahaa*, mutta myös kuin *aukeava ruusu*.

6.2.4 Kaupunkityönantaja koulussa ja päivähoitossa

Kaupunkityönantajaan on liitetty mielikuva varmoista työpaikoista ja vakituisista viroista, joissa voi työskennellä vaikka eläkeikään saakka. Varsinkin niin sanottu taloudellinen lama aiheutti monenlaisia säästövelvoitteita ja saneeraustarpeita kunnissa ja romutti osittain näitä käsityksiä. Kunnat ovat olleet monen muutoksen näyttämöinä koko 1990-luvun.

Kaupunkityönantaja koulussa

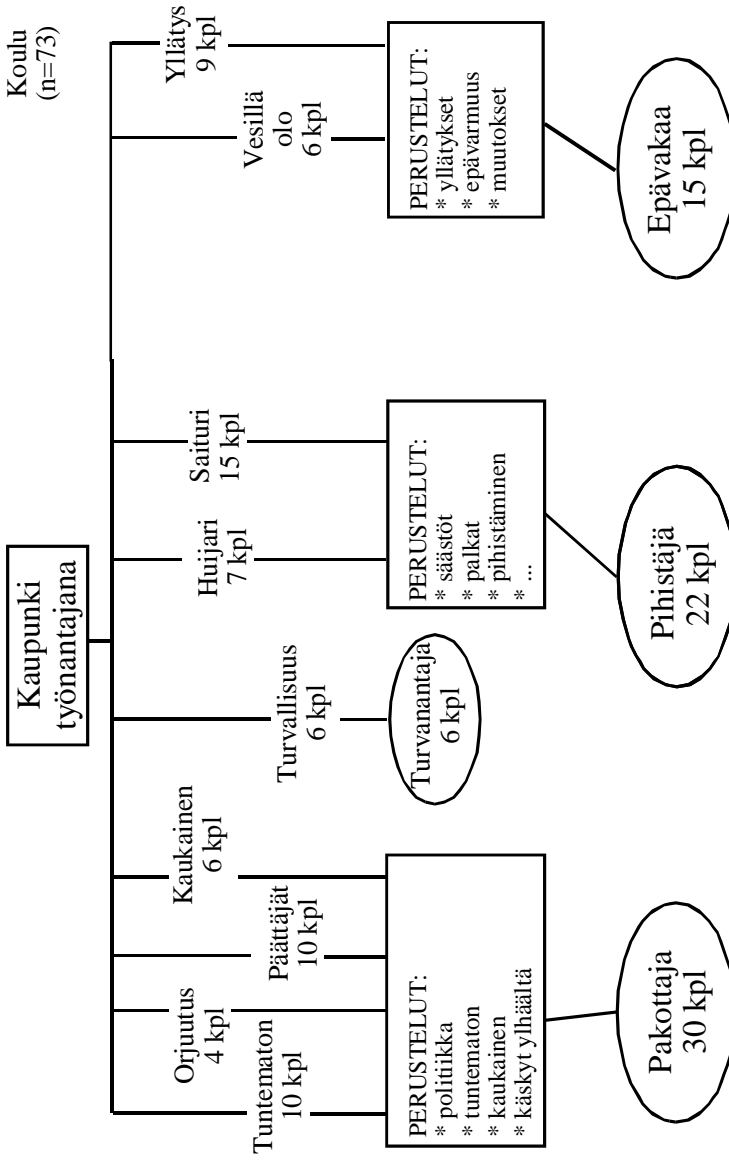
Kouluhenkilöstön kaupunki työnantajana -metaforia oli 73, joista ryhmittyy 9 ryhmää: **tuntematon, orjuutus, päättäjät, kaukainen, turvallisuus, huijari, saitori, vesillä olo ja yllätys** (kuvio 25). Taulukko ryhmistä ja metaforista, metaforien perustelut sekä lukumäärät löytyvät liitteestä 10.

Työnantaja voi tuntua tuntemattomalta, *kasvottomalta planeetalta*, johon ei ole mitään kontaktia:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin jääplaneetta (ei kouluttautumismahdollisuuksia; tiedonkulku kehnoa)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin dinosaurus (päättäjät pienillä aivoilla varustettu kuin dinot; poliitikot pitävät hirveää töminää mennessään..)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin rautanaamio (ei voi vaikuttaa omiin asioihin; ei rahaa, ei myötätuntoa)*

Orjuutus-ryhmän metafora kuvaa työnantajan asettamia vaatimuksia, työn paljoutta ja sitä että kiitosta ja kannustusta ei anneta:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin orjapiiskuri (...töiden määrää lisätty, vähennetty palkkaa..)*



Kuvio 25. Kaupunki työnantajana -metaforien ryhmittelymalli koulutoimessa: koulu.

Päättäjät-ryhmässä kaukaisuus ja tuntemattomuus yhdistyy ihmis- tai eläinhahmometaforaan:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin epämääräinen sukulainen (kuuluu samaan jengiin, mutta ei olla vielä tutustuttu)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin köyhä, mutta hyvää tarkoittava isäntä piioilleen (pyrkimystä on, rahaa ei)*

Kaukaiselta työnantaja saattaa vaikuttaa, jos sen kanssa joutuu harvoin olemaan tekemisissä ja tunnutaan erillisiltä työnantajaan nähden. Kaukainen-ryhmän metafora on seuraavanlaisia:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin saari taivaanrannassa (kaukainen asia; joutuu harvoin tekemisiin)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin kuihtuva keidas (lehdestä luetaan, ei ilmoiteta henkilökunnalle..)*

Metaforateemaksi nousee kaupunkityönantaja **‘pakottajana’**. Työnantaja näyttäytyy eräänlaisena kaukaisena ja tuntemattomana pakottajana. Kaupunkityönantajan taholta ei aina tieto kulje, mutta määräyksiä ja muutospyrkimyksiä esitetään. Henkilöstöllä on paljon työtä ja tunne että heistä ei pidetä huolta. Näistä metaforista ilmenee selkeästi myös se, kuinka vaikeaa kaupunkityönantajalle on piirtää kasvot.

Työntekijästä voi tuntua, että työnantaja huijaa:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin huijari (ei maksa osa-aikatyöläisille loma-ajan palkkaa..)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin takinkääntäjä (rahaa kehittämiseen ei ole..)*

Rahaan liittyvät myös saituriryhmän metaforat:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin säästöporras (ei huomioi koulutustani ja kokemustani palkkauksessa; työalue vain laajenee)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin saita laihialainen (mitä vähemmän menoja, sitä parempi)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin Roope Anka (koulutusmäärärahojen pihtaamisella ei mitään rajoja..)*

Näitä kahta yhdistää ajatus työnantajasta **‘pihistäjänä’**. Useasta kaupunki työnantajana -metaforasta kuvastuu säästäminen tai rahojen vähyys. Kun pihistäjä-metaforateeman metaforissa työntekijä kuvaa kaupunkityönantajan säästävän saiturin tavoin rahojaan, niin puolestaan pakottaja-metaforateeman metaforat kertovat köyhästä työnantajasta, jolta rahavirta on jo loppunut.

Vesillä olo -ryhmän metaforissa suunta ei ole aina selvillä:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin lohensoutuvene (paikallisilta ostettiin soutuvalvelut; välillä virta voi yllättää; yhteistyö alkaa saada suuntaa..)*

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin laiva ilman kapteenia (aina ei suunta ihan selvä; kokeillaan sitä ja tätä..)*

Yllätysryhmän metaforissa esiintyy työnantajaan liitetty yllätyksellisyys ja jännitysmomentit:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin pallo hukassa (kukaan ei tiedä mitä tulee tapahtumaan)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin hyvä jännityselokuva (juuri kun tuntuu, että tiedät mitä tapahtuu, tulee joku pelottava yllätys)*

Näiden metaforien yhteinen teema on **‘epävakaa’**. Jos työyhteisöjen metaforissa näkyvät muutokset, ne näkyvät kaupunkityönantajametaforissakin. Aineiston keruuajana 1990-luvun lopussa kuntaorganisaatioissa tehtiin paljon muutoksia ja tämä heijastuu näihin metaforiin. Kaupunkityönantajan palveluksessa ei ehkä ole enää niin turvallista olla kuin joskus aikaisempina vuosikymmeninä. Tehdään saneerauksia ja palvelussuhteet ovat yhä useimmin määräaikaista. Nämä aihealueet toistuvat tässä metaforateemassa.

Kouluhenkilöstön aineistosta nousee työnantajaan kohdistuvaa luottamusta kuvaavia metaforia, jotka yhdistyvät turvallisuusryhmäksi:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin Andit (karu ja tukeva)*

Turvallisuusryhmä kuuluu **‘turvanantaja’** -metaforateemaan. Metaforissa kuvataan turvallista työnantajaa, joka tuo palkan pussiin ja siten leivän pöytään. Aiemmin kuntatyönantaja miellettiin turvalliseksi työnantajaksi. Palkka maksettiin kerran kuussa ja kun olit viranhaltija, olit sitä yleensä aina eläkeikään asti. Nykyään tällainen turvallisuus on harvinaista ja ehkä tätä seikkaa heijastaa näiden metaforien niukkuus.

Kaupunkityönantaja päivähoitossa

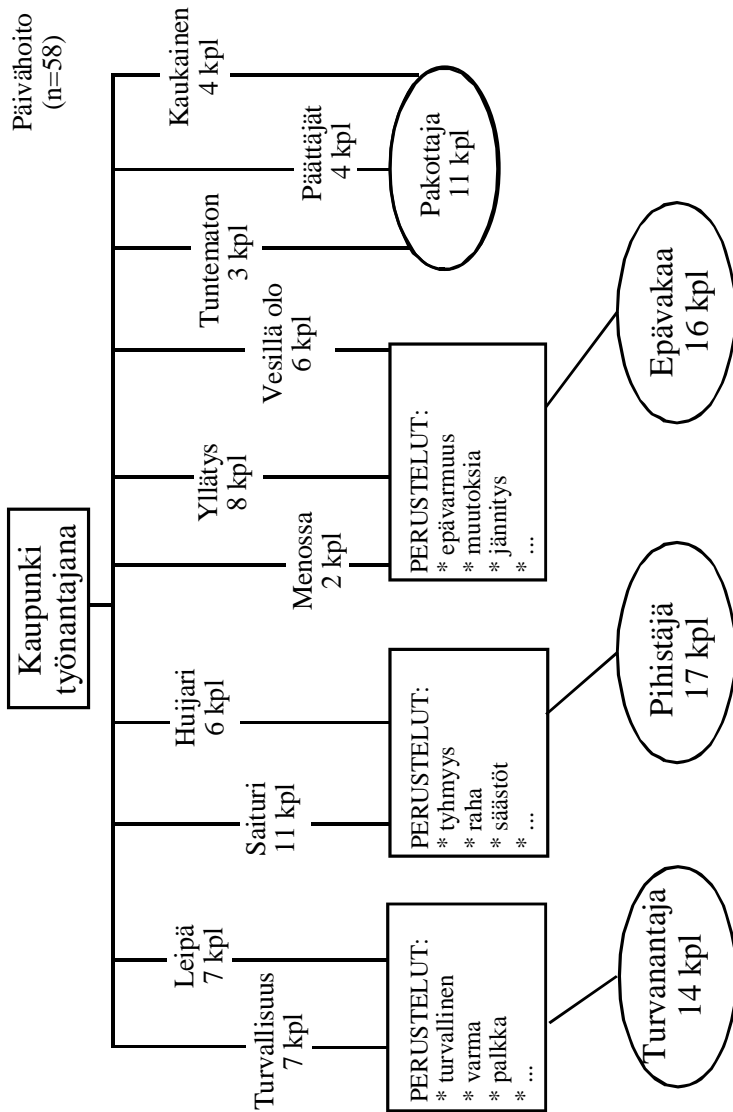
Päivähoitohenkilöstö tuotti kaupunki työnantajana -metaforia 58, joista ryhmittäytyi 10 metaforaryhmää: **turvallisuus, leipä, saitori, huijari, yllätys, menossa, vesillä olo, tuntematon, kaukainen ja päättäjät** (kuvio 26).

Turvallisuusryhmän metaforia ovat:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin tukeva muuri (arvostan työtäni ja työpaikkaani; elämäni peruspilareita)*
- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin kapea pitkä tie (palkat huonohkot, mutta varma työnantaja)*

Päivähoitohenkilöstön aineistosta löytyy leipäryhmän metaforia, joissa puhutaan leivästä ja leivän valmistuspaikasta, uunista, sekä taikinasta, josta leipää tehdään:

- ✍ *Kaupunki työnantajana on kuin saavista yli valunut leipätaikina (tahtoa on tehdä hyvää leipää; hukkaankin menee..)*



Kuvio 26. Kaupunki työnantajana -metaforien ryhmittelymalli koulutoimissa: päivähoito

- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin pitkän kapean leivän tarjoaja (koen tekäväni vastuullista työtä; ei näy palkassa..)*

Yhdessä nämä kaksi ryhmää muodostavat **‘turvanantaja’**-metaforateeman. Työnantaja tuo turvallisuuden työn muodossa ja leivänkin tienaa, mutta kaikki ei silti ole aina vain positiivista.

Aineistossa on myös saituriryhmä:

- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin pihi piika (töitä on paljon, vastuu lisääntyy, korvauksia ei tule)*
- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin juustohöylä (työntekijää höylätään tekemään töitä vähemmällä henkilökunnalla)*

Huijariryhmää kuvaavat seuraavanlaiset metaforat:

- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin hölmöläinen, joka pidentää peittoa (työsuhteet liian lyhyitä; sijaismäärärahoja liian vähän)*
- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin härnäisi karkilla lasta (töitä toistaiseksi, mutta huomenna ei ehkä enää ole..)*

Saituri- ja huijariryhmissä ilmenevät säästöt ja jopa hölmöilyt, joita työnantaja raha-asioissaan tekee metaforien tuottajien mielestä. Nämä muodostivat yhdessä **‘pihistäjä’**-metaforateeman. Kaikessa täytyy säästää ja pihistää. Sijaisia ei saa ottaa, samat työt pitää silti tehdä, mutta vähemmällä henkilökunnalla.

Kaupunkityönantajan yllätyksellisyyttä kuvaavat metaforat:

- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin ässä-arpa (raaputa mitä raaputat, jännitys säilyy ja joku saa voiton..)*
- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin kiikkulauta (epävakaa; ei tiedä mitä huomiselta odottaa)*

Vesillä olo ilmenee metaforasta:

- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin virtaava mutkainen joki (koskaan ei tiedä mitä seuraavan mutkan takaa ilmestyy..)*

Näiden joukkoon kuuluu myös ryhmä menossa, joka yhdessä yllätys- ja vesillä olo -ryhmän kanssa muodostavat metaforateeman **‘epävakaa’**. Epävarmuutta löytyy päivähoitohenkilöstön metaforista. Muutoksia odotetaan ja pelätään ja jopa oman työpaikan säilyminen on epävarmaa. *Sydän kurkussa* odotetaan mitä muutoksia mahtaa olla tulossa.

Kaukainen-ryhmää edustaa metafora:

- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin kaukainen maa (harvoin kukaan tulee kysymään kuulumisia)*

Päätäjät-ryhmän metaforissa puhutaan päättäjistä joko ihmis- tai eläinolentoina:

- ✎ *Kaupunki työnantajana on kuin suurennuslasia käyttävä byrokraatti (raha vain merkitsee, ei lasten tulevaisuus tai työntekijän mielipide)*

Kaukainen ja päättäjät ryhmiin yhdistetään tuntematon-ryhmä ja yhdessä ne kuvaavat kaupunkityönantajaa ‘**pakottajana**’. Päivähoitohenkilökunnan metaforien tuottajat näkevät myös kaupunkityönantajan kaukaisena ja tuntemattomana. Kukaan ei tunnu olevan kiinnostunut työntekijästä paitsi jos on säästettävä. Säästöt työntekijä saa kokea nahoissaan. Teemasta kuvastuu kaupunkityönantajan kaukaisuus, jolloin päätökset tulevat usein jostain *ylhäältä* eikä niistä neuvotella.

Kasvatustyön kaupunkityönantajan metaforakenttiä

Molemmista aineistoista löytyvät samanlaiset metaforateemat (turvanantaja, pakottaja, pihistäjä ja epävakaa), mutta painotus on hieman erilainen (ks. kuviot 25 ja 26). Kun kouluhenkilöstön metaforista suurimman muodostaa pakottaja-metaforateema, päiväkotihenkilöstöllä suurin metaforateema on pihistäjä. Päivähoitohenkilökunnan epävakaa-metaforateema on melkein yhtä suuri kuin pihistäjä, joka taas kouluhenkilöstöllä on toiseksi suurin ryhmä. Päivähoitoaineistossa on melko paljon turvanantaja-metaforateeman metaforia, mutta koulun metaforissa näitä on todella vähän. Toisaalta taas kouluhenkilöstön suurin metaforateema, pakottaja, on päivähoidon pienin. Kokevatko siis päivähoidon metaforien tuottajat työnantajansa turvallisemmaksi kuin koulujen metaforien tuottajat? Päivähoidossa säästöt ja muutokset tuntuvat myös, mutta ne eivät ilmeisestikään uhkaa työpaikkaa tai työtä.

Jos tarkastellaan pienempiä metaforaryhmiä, löydetään muutama ero. Koulun aineistossa ryhmiä on 9 ja päivähoidon 10. Kouluhenkilöstöltä löytyy vain yksi leipäryhmän metafora, *näkkileipä*, joka on yhdistetty suoraan turvallisuusryhmään. Päiväkotihenkilöstöllä näitä leipäryhmän metaforia on useampia, *leivänjakajasta leipätaikinaan*. Selittyisikö tämä sillä, että päivähoitohenkilöstö huolehtii lasten perushoidosta kuten ruoasta. Tällöin metafora nousisi päivähoidon kielestä ja arkipäivän kulttuurista. Kokonaista orjuutusryhmää ei päivähoidolla ole, koska siellä on vain yksi *orjapiiskuri* metafora, joka on yhdistetty suoraan tuntematon-ryhmään. Päivähoidon metaforaryhmissä on ryhmä menossa, jota ei kokonaisen ryhmän tasolla löydy koulun aineistosta.

“Kaupunki työnantajana on kuin etäinen isovelji”

Taulukosta 9 löytyvät metaforateemat, jotka muodostavat kaupunkiorganisaation suurimpien toimialojen metaforisen kentän kaupunki työnantajana -metaforan suhteen. Sosiaalipalvelun, terveystoimen ja teknisen toimen ryhmittelymallikuviot löytyvät liitteestä 11.

TAULUKKO 9. Kaupunki työnantajana -metaforien kenttä teemoittain ja toimialoittain.

TOIMIALA/ TEEMA	KOULU (n=73)	PÄIVÄH. (n=58)	SOSIAALI (n=54)	TERVEYS (n=109)	TEKNINEN (n=51)
PAKOTTAJA	41 % (30)	19 % (11)	28 % (15)	26 % (28)	29 % (15)
PIHISTÄJÄ	30 % (22)	29 % (17)	31 % (17)	27 % (29)	20 % (10)
EPÄVAKAA	21 % (15)	28 % (16)	19 % (10)	32 % (35)	51 % (26)
TURVAN- ANTAJA	8 % (6)	24 % (14)	22 % (12)	15 % (17)	–
YHTEENSÄ	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Kaikilla muilla toimialoilla esiintyvät kaikki metaforateemat (pakottaja, pihistäjä, epävakaa, turvanantaja), mutta tekniseltä toimelta puuttuvat turvanantaja-metaforateema kokonaan. Teknisen toimen metaforissa painottuu epävakaus, työnantaja on kuin *vuotava vene*. Säästöt näyttelevät suurta osaa kaupunkityönantajametaforissa. Työnantaja on pihistäjä, kuin *tyhjätasku*.

Koulun pakottajametaforat kertovat työnantajan hallinnollisesta käskyvallasta, jonka koetaan olevan ristiriidassa oman päätösvalan kanssa eli kaupunki työnantajana on kuin *liian ankara isä*. Pihistäjä-metaforateema esiintyy myös sosiaalipalvelun metaforissa suurimpana, jolloin kaupunki työnantajana on kuin *petollinen sulhanen*. Terveystoimessa ja teknisellä toimella epävakaa-metaforateema saa metaforista suurimman osuuden. Kaupunki työnantajana on kuin *hukkuva laiva ja tuuliviiri*.

Kaikki toimialat poikkeavat teknisestä toimesta, jolta puuttuu kokonaan metaforateema turvanantaja, mutta kaiken kaikkiaan painotukset ovat erilaisia. Teknisellä toimella epävakaa-metaforateemaan kuuluu yli puolet metaforista ja toisena seuraa pakottaja-metaforateema, työnantaja on kuin *kaleerilaivan omistaja*. Terveystoimen metaforista myös suurin teema on epävakaa, työnantaja on kuin *vikuri varsa*. Toisena suurena metaforateemana siellä on pihistäjä, joka nousee suurimmaksi niin päivähoiton kuin sosiaalipalvelujen metaforissakin, työnantaja on kuin *ruuvipihdit*. Sosiaalipalvelulla toisena suurena teemana on pakottaja-metaforateema, joka taas koulutoimella on suurin.

6.2.5 Lintuparvi sekatarvakaupassa – kasvatustyön metaforakenttiä

Tässä olen tutkinut metaforia merkitysten kiteyttäjinä ja rakentajina laadullisemmin ja tulkinnallisemmin ryhmitellen niitä eri ryhmiin ja lopulta yhdistäen ryhmiä kuvaavien metaforateemojen alle. Näillä piirsin eräänlaista metaforista kenttää. Koulutoimen metaforista tarkastelin erikseen koulun ja päivähoidon metaforia sekä sosiaali- ja terveystoimen jaoin sosiaalipalveluun ja terveystoimeen. Tekninen toimi on omana kokonaisuutenaan.

“Oma työntekoni on kuin väkkärä”

Koululla ja päivähoidolla on kasvatustehtävä, joka heijastuu osana elämää -metaforateemasta: *“Oma työntekoni on kuin äidillistä huolehtimista (kuuntelen oppilaitani, otan huomioon heidän toiveensa; olen äidin korvike..)”*. Näissä metaforissa näkyy myös opettajan persoonan käyttö: *“Oma työntekoni on kuin rakas harrastus (olen kiinnostunut omasta työstäni; haluan kehittää ja kehittyä..)”* ja *“Oma työntekoni on kuin suklaajäätelö (työssäni haasteita; teen työni täysillä persoonallani..)”*. Osana elämää -metaforateemassa näkyy koko persoonalla työn tekeminen: *“Oma työntekoni on kuin oman lapsuuteni uudelleen elämistä (oma lapsuus ja leikit muistuvat jatkuvasti mieleen..)”*. Itseä ei voi irrottaa työstään erilliseksi. Kasvatus tulee myös esiin metaforassa *“Oma työntekoni on kuin puutarhanhoitoa (annamme lapsille hyvän alun elämälle..)”*. Varhaiskasvattajan työssä on tärkeitä taitoja ja ominaisuuksia varhaiskasvatuksellinen osaaminen, opetus, hoito, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, jatkuva työn kehittäminen, suunnittelu, toteutus, arviointi, koko persoonan käyttö sekä vastuu (ks. Karila 2001; Karila & Nummenmaa 2001; Auranen 1997).

Kasvatustyö on osa elämää, mutta myös kiireistä pyörimistä. Se on myös joskus arkista aherrusta ja pakon sanelemaakin. Teema kiireisenä pyörimisenä elää kasvatustyössä vahvana. Mutta onko kiire opettajan työssä vain puhetapa? Näkemykseni mukaan kiire edustaa tässä enemmänkin opettajan tai varhaiskasvattajan riittämättömyyden tunnetta. Aika ohjailee opettajan valintoja työssä (Sahlberg 1998). Työt on kyettävä laittamaan tärkeysjärjestykseen ja hoidettava tärkeimmät ensin ja loput, jos aikaa jää. Päiväkodeissa syntyy myös kiireen kokemuksia. Työtä on paljon ja jos ei ole selkeästi sovittu tehtävien jaosta (vrt. *“kaikki tekee kaikkea”* -periaate), syntyy kiireen tunne (ks. Keskinen 1999). *“Oma työntekoni on kuin juoksupojan hommaa (pompotellaan kahden talon väliä; kesken työn toiseen työhön..)”* ja *“Oma työntekoni on kuin tukka putkella (kiirettä piisaa!)”*. Vastuukin tulee näky-

viin seuraavassa kiireistä pyörimistä -metaforateeman metaforassa: “Oma työntekoni on kuin *ihminen* (*osattava joka alaa opettaa; vastuu opetuksesta ja kasvattuksesta yksin minulla..*)”.

Fenwick (2000) tutki kanadalaisessa kouluympäristössä täydennyskoulutusopettajien kehittämää metaforia itsestään käytännön työssä. Hän käytti metaforien tuottamisessa Deshlerin (1996) kehittämää menetelmää (ks. luku 4.3). Kehitetyt metaforat Fenwick jakoi neljään ryhmään: seikkailuopas, varustaja, tulentekijä (muutosagentti) ja hoivaaja. Oppaan on tarkoitus opastaa oppilaansa viidakon halki tai tarjota kiertoajelua oppimisen tiellä. Varustaja tarjoaa oppimiseen tarvittavat välineet oppilailleen. Tulentekijä on ikään kuin muutosagentti, joka syyttää oppilaissa oppimisen halun tullen ja antaa valmiudet muutokseen. Hoivaajametaforassa korostuu kasvattajan puoli, oppilaista on myös pidettävä huolta. Kun itse omassa tutkimuksessani olen tarkastellut metaforia lähinnä kuntaorganisaation näkökulmasta ja ne on siinä kontekstissa toki tuotettukin, Fenwickin metaforissa oppilas on työn kohteena ja metaforat määrittävät tätä taustaa vasten. Näitä metaforia ei voi suoranaisesti verrata omaan aineistooni, mutta joitain yhtäläisyyksiä toki löytyy. Fenwickin hoivaajametafora muistuttaa oman aineistoni työntekoni osana elämää -metaforateeman huolehtiminen-ryhmän metaforia. Näissä molemmissa on kyse kasvattajan huolehtimisesta kasvavasta yksilöstä.

Sen lisäksi, että Karila ja Nummenmaa (2001) tutkivat päiväkodin työntekijöiden metaforien merkitysulottuvuuksia, he myös teemoittelivat metaforia. Näitä heidän *‘minä työssäni olen kuin’* -metaforien teemoittelua voidaan jollain tasolla tarkastella vasten oman tutkimukseni *‘oma työntekoni on kuin’* -metaforien ryhmistä kokoamiani metaforateemoja päivähoidon osalta. Karila ja Nummenmaan tutkimuksessa teemat olivat ‘työn moninaisuus’ (jokapaikan höylä, monitaituri), ‘työntekijäpersoonaa’ (muurahainen, koira), ‘kasvun tukija, hoivaaja ja turvanantaja’ (äiti, kanaemo, puutarhuri), ‘stressi ja väsymys’ (pesusieni, vieteriukko) sekä ‘oma osaaminen ja yhteistyö’. Tutkimukseni metaforateema kiireisenä pyörimisenä voisi vastata jollain tasolla työn moninaisuus -teemaa. Työntekijäpersoonaa-teemassa on jotain samaa kuin tämän tutkimuksen arkisena aherruksena -metaforateemassa. Osana elämää -metaforateema puolestaan vastaa jonkin verran kasvun tukija, hoivaaja ja turvanantaja-teemaa sekä stressi ja väsymys -teema viittaa pakon sanelema -metaforiin. Teemoja tarkasteltaessa täytyy pitää mielessä se, että Karilan ja Nummenmaan tutkimuksessa tutkittiin päiväkodin henkilöstöä, kun taas tässä tutkimuksessa on mukana päiväkodin työntekijöiden lisäksi perhepäivähoidon henkilöstön tuottamat metaforat.

“Työyhteisöni on kuin toinen koti”

Kasvatustyön työyhteisöt näyttäytyvät sukuna, virtana ja torina sekä pesinä ja laitoksina. Pesä-metaforateema luo kuvaa työyhteisöstä, jossa toimitaan kuin eläinpesässä. Työyhteisössä on paljon ihmisiä, joiden kanssa ollaan toki tekemisissä ja aherretaan yhdessä, mutta varsinaisesti ja vuorovaikutuksellisesti ei toimita yhdessä. Pesässä kukin ahertaa oman askareensa parissa. Suku-metaforateema puolestaan kertoo hiukan tiiviimmistä yhteistyöstä työyhteisössä. Teemassa korostuu vuorovaikutus ja yhteinen tekeminen. Täällä keskustellaan ja väitelläänkin. Virta-metaforateemassa nousevat keskeiseen asemaan muutoksissa mukana olo, epävakaa liike ja kiire. Työyhteisöt ovat viime vuosina olleet monien muutosten ja epävakauden näyttämöinä. Tori-metaforateema puhuu myös kiireisestä työnteon ympäristöstä, jossa on monia erilaisia ihmisiä ja ristiriitajakin mukana. Laitos-teema luo kuvaa työyhteisöstä, jossa on raskasta työskennellä, asiat ei luista ja on paljon tekemätöntä työtä.

Karila ja Nummenmaa (2001) ovat koonneet päiväkotityöpaikkana-metaforia teemoihin tutkimuksessaan. Päiväkotityöpaikkana Karilan ja Nummenmaan tutkimuksessa ilmenee suurimmalla osalla metaforista ‘erilaisuuden maisemana’ (kukkatori, sekametalisoppa). Tämä muistuttaa oman tutkimukseni tori-metaforateemaa. Toisena teemana Karilan ja Nummenmaan tutkimuksessa on ‘vauhtia, liikettä ja kuhinaa’ (hullunmylly). Näistä löytyy jotain samaa kuin tämän tutkimuksen pesä- ja virtametaforisista. ‘Hoiuvaaminen ja huolenpito’ -teema (toinen koti, suurperhe) vastaa tutkimukseni suku-metaforateemaa. ‘Epävarmuus ja puute’ -teema ei vastaa suoranaisesti kokonaista teemaa tutkimuksessani, mutta muistuttaa säästöt-ryhmää. ‘Aarreakku ja lahjapaketti’ -teema vastaa ehkä tutkimukseni iloryhmää.

Tutkimuksessani omaa työyhteisöä kuvattiin perhemetaforilla. Perhemetaforia ovat tuottaneet ja löytäneet myös muut tutkijat (ks. Beck 1999; Gherardi 2000; Grady ym. 1996; Morgan 1986; 1997a). Koulu- tai päivähoitoympäristössä toimiminen saattaa muistuttaa perheessä toimimista. Aikuisilla on valta ja vastuu, lapset ja nuoret ovat kasvatettavia. Beck (1999) tarkastelee yhteisömetaforia, jotka esiintyvät amerikkalaisessa kasvatus- ja opetuskirjallisuudessa. Hän pyrki metaforien kautta pääsemään yhteisö-sanan merkityksien jäljille. Tutkimuksessa kouluyhteisöä kuvattiin perhe-, kylä ja musiikkimetaforan kautta. Myös Grady ym. (1996) australialaisessa koulu-kontekstissa kehittämästä työyhteisömetaforien mittarista löytyy perhemetaforat. Gherardin (2000) italialaisessa kuntaorganisaatiossa toteuttamassa projektissa poliitikot kuvasivat organisaatiota perheenä, joka on riitaisa ja

sisäänlämpiävä. Morgan (1986; 1997a) näkee perhemetaforan organisaatiokulttuurin kautta.

Perhemetaforat, kuten metaforat yleensäkin, on tulkittava siinä ympäristössä, jossa ne tuotetaan. Perhemetaforaa on ehkä helppo käyttää, koska perhe käsitteenä on yleisesti tuttu. Perheyhteisö on varsin keskeinen yhteisö monessa kulttuurissa ellei jopa kaikissa. Kulttuuri varmasti vaikuttaa siihen millaisena perhe nähdään. Suomalaisessa kulttuurissa on nykyään yhä enemmän vaihtelua perheessä, on uusioperheitä ydinperheen ja suurperheen lisänä. Ydinperhe tuntuu tosin olevan kulttuurissamme yleisin. Italialainen perhe on ehkä suurperhe, jossa saman pöydän ääreen kokoontuvat äidit ja isät, tädit ja sedät sekä lapset ja isovanhemmat. Perheyhteys on siellä vahva ja ehkä hiukan erilainen kuin meillä Suomessa. Kuten Gherardin (2000) tutkimuksen poliitikot antavat tutkimuksessa perheelle merkityksiä riitaisena ja sisäänlämpiävänä. Perhe-käsitteeseen verrattavia käsitteitä ovat klaani, suku ja heimo.

Suomalaisessa koulukontekstissa on tutkittu oppilaiden metaforia (ks. Gordon ym. 1995; Lahelma 1997; Laine 1995; Lindroos & Tolonen 1995). Siellä toistuvat metaforat vankila, kidutuskammio, hullujenhuone ja tehdas. Nämä ilmentävät koulua negatiivisimmillaan ja ovat siis murrosikäisten nuorten tuottamia eli kuvaavat nuorisokulttuuria. Opettajien tuottamat metaforat tässä tutkimuksessa kertovat jotain suomalaisesta työkulttuurista ja organisaatiokulttuurista. Myös minun aineistossani esiintyy tämänkaltaisia laitosmetaforia työyhteisöä kuvattaessa. Kohonen ja Kaikkonen (1998, 136) selittävät koululaitos-termin historiaa siten, että kouluissa sekä oppimiskäsitys että opettamiskäsitys ovat pitkään nojanneet tayloristiseen teoriaan. Koulu on ymmärretty ikään kuin opetustehtäenä. Tämä edelleen heijastuu sekä oppilaiden että kouluhenkilöstönkin metaforista.

Koulun kannalta mielenkiintoista Foucault'n (2000) ajattelussa on, että hän näki koulun yhtenä valtakoneistona yhteiskunnassa. Koulu toteuttaa kurinpitovaltaa. Valta on Foucault'lle nimenomaan laitoksissa ja instituutioissa toimivaa valtaa. Foucault näkee myös sairaalat kurinpito-organisaatioina koulujen ohella. (Husa 1999 68–69; ks. myös Burrell 1988, 226.) Husan (1999, 71; myös Burrell 1988, 227) mukaan foucault'lainen pedagoginen valta on normalisoivaa valtaa eli oppilaat pakotetaan esimerkiksi samankaltaisuuteen ja alituisen mittaamiseen. Husa (1999, 72–73) painottaa sitä, että Foucault ei halua kritisoida opettajia vaan osoittaa, että vallankäyttö kuuluu kasvatukseen. Husa (1999, 74) muistuttaa, ettei Foucault'n avulla voida tai ole edes tarpeen poistaa kasvatusta ja koulutusjärjestelmän varjoja, mutta huomioimalla vallan ja tiedon yhteys toisiinsa, kasvattaja kykenee tiedostamaan kasvatuksen vallan puolen.

“*Oppimiseni työpaikalla on kuin Lontoon sumu*”

Kasvatustyön työpaikoilla oppiminen on haaste, osana työtä ja pakkokin. Haasteenametaforissa näkyy oppimisen hauskuus ja elämyksellisyys: “Oppiminen työpaikalla on kuin *elokuviissa (tapahtumia; tietoa tarjolla..)*”. Oppiminen voi tuntua voimavaralta, josta ammentaa uutta intoa työn tekemiseen. Osana työtä -metaforateema puhuu oppimisen kuulumisesta kiinteänä osana työn tekemiseen: “Oppiminen työpaikalla on kuin *jokapäiväinen leipä (..joka päivä ihminen oppii jotain..)*”. Oppiminen on muutakin kuin formaaleissa koulutuksissa tapahtuvaa. Oppimista tapahtuu jokapäiväisissä tilanteissa. Jos oppiminen koetaan pakkona, se nähdään yleensä liittyvän vain formaaleihin koulutustilaisuuksiin, jotka ovat ikäviä ja liian vaativia tilaisuuksia. Tai sitten koulutuksiin ei ole edes mahdollisuutta osallistua: “Oppiminen työpaikalla on kuin *päiväuni (koulutusta vain muille; sekin vähentyyt..)*”.

Aika usein oppiminen työpaikoilla otetaan haasteena vastaan aineiston metaforien mukaan. Päivähoitohenkilöstö näkee hiukan useammin oppimisen myös luonnollisena osana työtä. Kouluissa oppiminen merkitsee yhtä usein pakkoa kuin se oli haastekin. Kouluissa ollaan ehkä jo kyllästytty kaikenlaisiin uudistuksiin ja kehittämiseen ja tämä näkyy oppimismetaforissa: “Oppiminen työpaikalla on kuin *pakon sanelemaa (uutta opittavaa tarpeen tullen..)*”. Onkin kiintoisaa huomata, että myös opettajien ja koulun henkilöstön merkityksenannoissa koulussa tapahtuva oppiminen on pakkoa. Näin tiedetään osan oppilaista suhtautuvan oppimiseen koulussa. Siihen, missä määrin ja millä tavalla oppilaat ja opettajat ovat saman oppimiskulttuurin kantajia, olisi syytä lisätutkimuksin syventyä.

Nykyistä yhteiskuntaa on kuvattu tietoyhteiskunnaksi, jossa tietotekniikan käyttötaidot korostuvat ja vaatimukset tulevat lisääntymään. Yhteiskunnan nopeat muutokset vaativat uuden tiedon nopeaa oppimista. Jo tietotekniikan voimakas kehitys ja tuleminen kaikille työpaikoille aiheuttaa monia oppimisvaatimuksia. (Ks. Anttiroiko 2001; Leppänen 2000; Tuomisto 2000.) Aineiston oppimismetaforissa tämä tulee jollainlailla näkyviin: “Oppimiseni työpaikalla on kuin *tervanjuontia (koskien ATK-koneita, joihin en ole saanut koulutusta)*”, “Oppimiseni työpaikalla on kuin *jäitä polttelisi (ei ole aikaa opetella uutta ja kehittyä ATK:n käytössä)*”, “Oppimiseni työpaikalla on kuin *ilmaan sohimista (lähes ilman koulutusta olisi osattava käyttää ATK-systeemiä)*”. Suurin osa kunta-alan työntekijöistä on tällä hetkellä sen ikäisiä ihmisiä, etteivät ehkä ole nuoruudessaan tai ammattikoulutuksessaan tutustuneet ollenkaan tietotekniikkaan. Suurin osa tästä tiedosta on siis opittava

työpaikalla, joko käytännön työn kautta tai koulutuksissa, jos niihin on mahdollisuutta päästä.

Kemp (1999) on tutkinut kuinka metaforilla voidaan arvioida oppimista. Hänen tutkimuksensa kontekstina on englantilainen sosiaalialan oppilaitos. Hän kysyi kurssin lopussa oppilailtaan metaforaa *‘Tämä opinto-ohjelma tuntuu kuin...’*. Vastaukseksi Kemp sai esimerkiksi seuraavanlaisia metaforia: palapelin kokoamista, markkina-alue, tv-sarjan jakso. Nämä muistuttavat oman aineistoni oppiminen työpaikalla -metaforien ryhmää ‘pala palalta’. Usein oppiminen on tiedon konstruointia, rakentamista. Uusi oppiaines liittyy yhteen vanhan kanssa.

“Kaupunki työnantajana on kuin mustekala”

Kaupunki työnantajana -metaforien metaforateemat ovat pakottaja, pihistäjä, epävakaa ja turvanantaja. Näiden teemojen kielteisyssävytetyisyys johtuu siitä, että kaupungin työntekijät ovat viime vuosina kokeneet paljon ikäviä muutoksia työnantajansa taholta. Pakottajana-metaforateema kertoo työnantajan tuntemattomuudesta. Työnantaja on jossain kaukana, päättää siellä asioista ja käskee alempia tasoja ja työntekijöitä toteuttamaan päätökset. Pihistäjä-metaforateemassa puhutaan rahasta, sen vähydestä ja senkin vähän järjettömästä käyttämisestä. Työnantajaa kuvataan saiturina eli uskotaan rahaa olevan, mutta sitä säästeltävän. Epävakaa-metaforateema pitää sisällään metaforia, jotka kuvaavat vauhtia, yllätyksiä ja epävarmuutta oman työpaikan säilymisen suhteen. Ainoa positiivishenkinen metaforateema on turvanantaja, josta välittyy kuva turvallisesta työnantajasta, joka tuo leivän pöytään ja jonka palveluksessa viihtyy.

Kaupunki työnantajana -metaforien kentät rakentuivat kullakin toimialalla myös omaleimaisesti. Huomionarvoista on, ettei työnantajaa yleisesti koettu turvallisena “isä- tai äitihahmona”. Ennen kuntaorganisaatiota pidettiin turvallisena työnantajana. Metaforat näyttävät toki senkin puolen: “Kaupunki työnantajana on kuin *valtion leipä (tunnen työpaikan turvallisiksi; palkka minimirajoilla)*” ja “Kaupunki työnantajana on kuin *näkkileipä (ravitsee tavallaan, mutta niukemman puoleisesti..)*”. Turvallinen työpaikka ei tietenkään takaa isoja tilipussia. Turvanantaja -metaforateema on mielenkiintoinen tietenkin jo sinänsä ettei teknisellä toimialalla esiintynyt näitä metaforia lainkaan.

Kuntien hallinto on muuttunut paljon, ainakin organisaatorakenteita on madallettu (ks. lisää Leväsvirta 1999; Rynänen 2001; Rönkkö 2001). Johtamiskäytännöt ovat myös kokeneet kunta-alalla muutoksia (ks. lisää Rajala 2001). Kunnat ovat tärkeä ja suuri työllistäjä, mutta kunnallinen organisaatio

on ollut ja on osin edelleenkin varsin byrokraattinen. Salo ja Kuittinen (1998) sanovat byrokratian tulevan kasvatustyöhön kunnallisen organisaation taholta. Byrokratia tulee näkyviin kaupunkimetaforien pakottaja-metaforateemassa: “Kaupunki työnantajana on kuin *täi tervassa (tahmeaa, kankeaa, byrokraattista; hitaasti kehittyvä..)*”. Kunnilla on ollut ja on paljon taloudellisia paineita. Metaforat kertovat asiasta näin: “Kaupunki työnantajana on kuin *laihialainen isäntä (laadukasta työtä tulisi tehdä, mutta rahaa on vuosi vuodelta vähemmän)*” ja “Kaupunki työnantajana on kuin *kitupiikki (säästöä täytyy syntyä, palvelut huononevat)*”. Kuntaorganisaatio on myös poliittinen organisaatio: “Kaupunki työnantajana on kuin *herrojen hiekkalaatikko (vain Herrat ja virkamiehet tekevät päätökset)*” ja “Kaupunki työnantajana on kuin *Bresnew (laahataan perässä poliittisessa päätöksenteossa)*”.

Kysymyksiä herättää edelleen se, kuinka kouluorganisaatioon tai kasvatustyöhön tehokkaan liikkeenjohdon johtamistavat sopivat. Meyerin (2002) mukaan kouluihin yritettiin paljonkin tuoda 1970- ja 80-luvuilla väljäkytkentäisyyttä (löyhäsidonnaisuutta) ja matalaa johtamiskulttuuria. Suomalaisessa koulukeskustelussa nämä asiat olivat ajankohtaisia 1990-luvulla. Nyt näyttää kuitenkin siltä, että on alettu painottaa enemmän jälleen tiukkaa ja tehokasta johtamiskulttuuria. Meyerin mukaan olisi pyrittävä jonkinlaiseen synteisiin näiden kahden näkemyksen välillä. Nivalan (2002) mukaan ainakin päivähoiton johtamiskeskusteluun kuuluu sekä varhaiskasvatus että sen ympäristö eikä johtamista voi perustaa liikkeenjohdollisiin teorioihin.

6.3 Metaforinen maisema

Metaforinen maisema toimii tässä näiden kahden tulososan, semanttisen differentiaalinen menetelmän avulla tuotettujen merkitysulottuvuuksien ja metaforisen kentän yhteenvedo-osuutena. Maiseman käsitteen olen lainannut Ahrnelta (1990, 23–24), joka on käyttänyt käsitettä luonnehtiessaan sosiaalista maailmaa, jossa elämme. Hänen mukaansa maisema muodostuu erilaisista osista, joilla ei oikeastaan ole muuta yhteistä kuin, että ne jollain tavalla liittyvät toisiinsa. Hän jäsentää yhteiskuntaa sosiaalisena maisemana. Tällöin “*maisema on sekoitus monenlaisia prosesseja ja ilmiöitä, jotka tapahtuvat samaan aikaan samassa paikassa.*” Maisemassa voivat kaikki osat näyttää toisiinsa luonnollisesti sopivilta, mutta tosiasiaassa jokainen osa toimii myös itsenäisesti. Osat ovat tietenkin jollain tasolla riippuvaisia toisistaan tai toi-

siinsa yhteydessä. Näin myös organisaatiossa, joka tavallaan toimii yhtenä suurena kokonaisuutena, mutta toiminta perustuu osien toimintaan.

Organisaation maiseman muodostavat erilaiset osat, joita tässä tutkimuksessa pyritään hahmottamaan metaforien kautta. Organisaation maisema muotoutuu ihmisistä, työyhteisöistä, organisaatiokulttuurista, kielestä, työnteosta ja ammatillisesta osaamisesta. Jokainen osa voidaan havaita itsenäisenä osana, mutta ne liittyvät toisiinsa esimerkiksi siten, että työyhteisöt muodostuvat ihmisistä, ihmiset ja yhteisöt muodostavat yhdessä organisaation kulttuuria ja käytännön toiminnan ja kielen avulla tehdään, luodaan ja ilmaistaan asioita organisaatiossa. Maisema voi olla näkyvä siten, että siitä nähdään jokin osa, mutta ei kokonaisuutta (Ahrne 1990, 25).

Sosiaalista maisemaa ymmärrettäessä ja selitettäessä voidaan Ahrnen (1990, 23–24) mukaan tarkastella eri osien taustoja eli niitä ilmiöitä ja teorioita, joita asioiden taustalta löytyy. Ei ole olemassa mitään yleisesti hyväksyttyä mallia, jonka avulla voisi sosiaalista maisemaa ymmärtää ja selittää kokonaisuutena. Myöskään yhdestä osasta käsin ei voi yksin ymmärtää tai selittää koko maisemaa. Tämän vuoksi myös metaforamaiseman muodostamiseen tarvitaan erilaisia ja eritasoisia metaforia.

Maisema ei ole koskaan kokonainen tai täydellinen eli ikään kuin valmis. Maisema on muuttuvainen eikä sitä pysty kerralla hahmottamaan. Lisäksi jotain jää aina huomaamatta tai piiloon. Maisema näyttäytyy eri ihmisille erilailta. Kun toinen havaitsee kivet ja kannot, toinen näkee lentävän linnun ja sateenkaaren. Maisema ei esittäydy taulun muodossa, jota katsellaan vaan on pikemminkin kuin ikkuna, josta katsellaan. Katselija – ja näin ollen tutkijakin – on osa maisemaa. Tällä ikkunametaforalla en tarkoita sitä, että tutkija kykenisi tarkastelemaan sosiaalista todellisuutta jotenkin sen ulkopuolelta, kurkistamaan ikkunasta. Tällä haluan osoittaa vain, että on olemassa jonkinlaiset kehykset maiseman tarkkailemiselle ja että maisema on muuttuvaisempi kuin taulussa. Voihan olla, että ikkunan vieressä on ovi, josta tutkija astuu sisään tutkiessaan sosiaalista todellisuutta tai että tämä ikkuna on ovesa oleva ovi-ikkuna. (Vrt. Puutio 2002, 15.)

Tutkimuksessa olen tutkinut työnteosta, työyhteisöstä, työssä oppimisesta ja työnantajasta tuotettuja metaforia. Olen tutkinut metaforien merkitysulottuvuuksia (semanttinen differentiaali) ja metaforien kenttää (ryhmittelymalli). Maisema rakentaa ja luo kuvaa kasvatustyöstä osana kuntaorganisaatiota. Metaforat kertovat monesta työhön ja sen kulttuuriin liittyvästä maisemasta, **kiireestä, muutoksista, rahasta, työn tunnekokemuksesta ja vuorovai-
kutuksesta.**

Kiireen maisema

Nykyisen työyhteiskuntamme kiire näyttäytyy vahvana sekä metaforien ulottuvuuksissa (liikkuva — pysähtynyt) että oma työntekoni -metaforien metaforateemassa kiireisenä pyörimisenä ja työyhteisömetaforien virta-metaforateemassa. Jos muutoksesta on tullut vakio, niin on myös kiireestä. Kiire hallitsee nykyistä elämänmenoamme. Yhteiskuntaa pyritään rakentamaan ja kehittämään siten, että aikaa säästyisi ja että samassa ajassa kuin ennen olisi mahdollista tehdä paljon enemmän. Tehdään yhä nopeampia kulkuneuvoja, lentokoneita ja junia, jotta paikasta toiseen siirtyminen olisi nopeaa. Mikroaaltouunissa voit valmistaa nopeammin ruokaa kuin tavallisessa uunissa. Pikaruokalassa saat ruokasi nopeasti ja sen syönti on myös nopeaa. Tietoliikenneteknologia kehittää jatkuvasti nopeampia sovellutuksia, jotka tulevat helpottamaan niin työtämme kuin muutakin elämää. Yhteydenotot tapahtuvat nykyään nopeasti sähköpostin tai puhelimen välityksellä, joka nykyään kulkeekin taskussa mukana, jotta olet aina tavoitettavissa nopeasti.

Sallinen, Kandolin ja Purola (2002, 3–4) toteavat, että kiire on enemmän työssäviihtymistä vähentävä asia kuin esimerkiksi huono palkka. He listaa- vat seuraavanlaisia kiireen syitä työelämässä. Ensinnäkin lama aiheutti säästötövelvoitteita työpaikoilla ja henkilökuntaa monesti vähennettiin. Tämä puolestaan aiheutti sen, että työt joutui tekemään pienempi joukko ihmisiä ja työmäärän lisääntyminen aiheutti kiireen. Toiseksi muutostahti työelämässä on vain nopeutunut ja tämä aiheuttaa lisääntyneitä vaatimuksia. Jatkuvasti on oltava kehityksen kärjessä ja tilanteen tasalla. Tämä kaikki vaatii aikaa, jota ei aina tunnu riittävän kaikkeen. Kolmanneksi kiirettä pidetään ihmisen tärkeyden osoittimena. Kiire antaa vaikutelman aikaansaavasta ihmisestä. Kiireen diskurssi on pesiytynyt puhetapaamme. Meillä on aina kiire johonkin. Puhumme kiireestä, kun itse asiassa haluamme välttyä tekemästä jotain tai tapaamasta jotakuta. Jossain vaiheessa kiireelle tulee loppu, ei voida loputtomiin kiirehtiä ja aina tehdä asioita nopeammin. Kiire ei tule elämäämme jostain vaan luomme sen ihan itse. Erämetsä (2003, 83–84) toteaa lisäksi, että *“painostava kiireen tuntu on kasvun ja kehittymisen arkkihollinen”*.

Kohonen ja Kaikkonen (1998, 135) sanovat, että opettajan kiirettä voidaan pitää osittain tiedostamattomana mekanismina, jonka turvin voi vetäytyä kohtaamasta esimerkiksi oppilaita. Defensiivisistä rutineista puhuvat myös Salo ja Kuittinen (1998, 219) ja kiireen korostaminen olisi tällainen defensi. Hyvän opettajan ideaalimallissa arvostetaan kiirettä ja pitkiä työpäiviä. Opettajien aikakäsitys onkin erilainen kuin monissa muissa ammateissa, koska opettajan työssä tapahtuu useita asioita samanaikaisesti. Koulu- yhteisöt ilmentävät kausittaisia ja sisällöllisiä muutoksia puhumalla kiirees-

tä. (Willman 2001, 27 ja 169–170.) Myös Haringin (2003, 225) tutkimuksessa esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaamisesta, yhteistyö eri kasvattajien kesken koetaan tärkeäksi, mutta se kariutuu useimmiten alkuopettajien kiireeseen. Tätä Haring ei näe pedagogisena ongelmana, vaan työaika- ja palkkauskysymyksenä.

Näkemykseni mukaan kiireen maisema kertonee myös riittämättömyyden tunteesta. Erilaiset uudistukset, muutokset, hankkeet, projektit tai oppilaiden lisääntyvä tuen tarvitseminen aiheuttavat kiirettä, mutta kaikkea ei ehdi tekemään ja ottamaan huomioon. Opettajilla tuntuukin olevan jatkuvasti ajan puute. Itse oppilaiden opettaminen vaatii aikaa ja oppitunnit rajoittavat tämän opetusajan. Myös opetuksen suunnitteluun kuluu aikaa. Aika ohjailee opettajan työtä ja siihen liittyviä valintoja. (Ks. myös Sahlberg 1998, 190–191.) Aika, kiire ja muutokset näkyvät siis metaforissakin. Kiire ei toki ole vain koulun henkilöstön yksinoikeus. Päiväkotityötäkin hallitsee aika ja kiire on sielläkin yleinen kokemus (ks. myös Kokljuschkin 2001, 19). Jos työyhteisössä ei ole selkeästi sovittu tehtävien jaosta ja toiminnoista, syntyy tunne kiireestä. Työntekijä ei tunne hallitsevansa työtilanteita, koska tilanteiden ennakointi puuttuu tai hän kokee itsensä riittämättömäksi. Kiireen kokemus voi syntyä myös, jos toimintatapoja ei osata muuttaa uuden tilanteen edessä. Liiallinen sitoutuminen toimintarutiineihin voi aiheuttaa myös kiireen tunteen. (Ks. myös Keskinen 1999, 10–11.)

Muutosten maisema

Kiire ja muutokset saattavat kulkea käsi kädessä. Muutokset tapahtuvat nykyään vauhdikkaasti ja ovat niin yhteiskunnassa kuin työpaikoilla jo arkipäivää. Muuostilanteessa voidaan kysyä, helpottaako muutos jatkossa kiireen kokemaa vai lisääkö se sitä (ks. mm. Erämetsä 2003, 83). Muutokset tulevat näkyviin työyhteisöni virta-metaforateemassa ja kaupunki työnantajana -metaforien epävakaa-metaforateemassa. Koulujen muutoksen on sanottu olevan hidas prosessi, jossa opettajan panos on ratkaiseva. Opettajien sanotaan myös sitoutuvan muutokseen helpommin, jos he ovat itse sitä saaneet suunnitella. (Syrjälä 1998, 35.) Päiväkodin muutokset ja kehittäminen ovat lähellä koulun kehittämistä. Sielläkin tarvitaan koko henkilöstön panosta, mutta aika asettaa omat rajoituksensa tällaiselle yhteistyölle. (Kokljuschkin 2001, 18–19.) Muutokseen voidaan liittää myös oppiminen. Jotta voi muuttua ja sopeutua muutokseen, olisi oltava valmis ja kykenevä oppimaan. Muutokset ja uuden oppiminen vaativat aina aikaa ja tilaa pohtia, suunnitella ja toteuttaa sitä.

Oppiminen ja osaaminen korostuvat tulevaisuudessa teknologisen kehityksen myötä. Työntekijältä odotetaan läpi työuran valmiutta uuden oppimiseen, valmiutta tiimityöhön ja hyviä yhteistyötaitoja. (Ks. Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 17.) Työssä oppiminen nähtiin tässä kuntaorganisaatiossa haasteena tai osana työtä, mutta myös pakkona. Näissä pakkona metaforissa korostuu usein se, että on liian kiire, aikaa ei oppimiselle tahdo jäädä tai ettei oppimiselle ole mahdollisuuksia. Sinänsä näissä ei ole kyse siitä, etteikö ihminen olisi kykenevä oppimaan. Oppiminen on kokemusten hankkimista ja kytkeytyy siihen kontekstiin ja kulttuuriin (kaupunkiorganisaatio, työyhteisö), jossa tietoa omaksutaan ja käytetään (Aaltola 1998, 43, 51). Jarvis (1996, 149) näkee oppimisen kokemuksen muuntamisprosessina (vrt. haasteena), jossa kokemus muuntuu tiedoksi, taidoiksi, asenteiksi ja arvoiksi. Oppiminen tapahtuu elämisprosessin kautta (vrt. osana elämää) eli oppiminen liittyy oppijan kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Konstrukttiivisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen on tiedon konstruomisesta, rakentamisesta (vrt. pala palalta) (Aaltola 1998, 43–45; ks. myös Tynjälä 1999).

Koulua pidetään toki oppimisympäristönä ainakin sen takia, että siellä pääosassa on opetus ja oppiminen. Kuitenkin juuri koulun aineistosta löytyi yllättävän paljon oppiminen pakkona -metaforia. Heijastuuko koululaisten usein niin kielteinen suhtautuminen koulunkäyntiin ja oppimiseen myös opettajien kokemuksesta vai johtuuko oppimisen pakkona kokeminen siitä, että ollaan perin pohjin kyllästyneitä oppimispuheeseen? Oppimiskäsityksiä ja -teorioita syydetään koulumaailmaan ja varsinkin opettajille siellä. Juuri kun olet oppinut uuden oppimiskäsityksen ja -teorian ja mahdollisesti alkanut sitä soveltamaankin, on jo kohta vallalla seuraava parempi näkemys siitä miten kannattaisi luokahuoneessa toimia. Yhteiskunnan nopeat muutokset heijastuvat opettajienkin työhön (ks. myös Kari 1988, 12). Syrjälä (1998, 27) on analysoinut nykykoulun puutteita ja ottaa yhtenä sellaisena muutoksen hitauden esiin. On jopa epäilty, että opettajat ovat niin jähmettyneitä, ettei heillä ole voimia tai rohkeutta muutoksiin.

Kokonaisten organisaatioiden kehittämisen sijaan voidaan kehittää työyhteisöjä ja -ympäristöjä oppivan organisaation periaattein. On esitetty vaatimus tai haaste, että kehittyäkseen organisaatioiden, kunnallisenkin, on opittava. Julkiset organisaatiot on keskusteluissa usein leimattu joustamattomiksi, tehottomiksi ja heikkoja palveluja tuottaviksi (Helakorpi 2001a, 13). Mitä organisaation oppiminen tai oppiva organisaatio ajattelu tuo kuntakeskusteluun? Saralan (1988, 39) mukaan organisaatiot voidaan nähdä koko ajan muuttuvina ja kehittyvinä, oppivina toimintayksikköinä. Yhteisönä oppiminen on enemmän kuin yksilöiden tietojen ja taitojen summa. Kyse on erillisten henkilöiden osaamisen yhdistämisestä. Oppivan organisaation malliin

voidaan liittää jatkuvan koulutuksen tai elinikäisen oppimisen vaatimus. Ihminen oppii koko elämänsä ajan ja uudistaa itseään oppijana.

Rahan maisema

Useassa metaforassa viitataan rahaan ja varsinkin säästöihin, joihin kunnallinen organisaatio on taloudellisen laman myötä ajautunut. Kaupunkityönantajasta puhutaan pihistäjänä, oppiminen työpaikalla on hukkaan heitettyä silloin, kun siihen ei tarjota resursseja ja työyhteisömetaforien joukosta löytyy säästöt-ryhmä. Säästöt ja saneeraukset näkyvät koko kuntaorganisaatiossa. Koulutuksen rahoitusjärjestelmää on uudistettu rankasti 1990-luvun aikana. Niukkuus on rasittanut kouluhenkilöstöäkin monin tavoin. Oppimateriaaleista on jouduttu säästämään sekä myös opetusvälineistä. Ja kuten muutakin kuntatyöntekijää, opettajiakin ovat rasittaneet lomautukset. (Ks. Jakku-Sihvonen 1998, 22.)

Kalliola ja Nakari (1999, 1) huomauttavat, että meillä on ollut kunnissa byrokraattiset, jäykät organisaatiot, joita on rakenteiden tasolla alettu muuttaa. Kuntaorganisaatio työpaikkana on ollut monelle ihmiselle turvallinen työpaikka. Kuntaorganisaatiot ja niiden palvelut laajentuivat 1970- ja 1980-luvuilla. Kuntien palveluksessa olevilla oli virkasuhde kuntaan. Talouden laman iskiessä 1990-luvulla Suomeen ja julkisiin palveluihin sai moni kuntatyöntekijä tuntea ensimmäisenä säästövelvoitteet työssään. Työpaikoilla venyttiin äärimmilleen, kun uutta henkilöstöä ei saanut palkata eikä sijaisia ottaa. Osa niistä, jotka olivat kuvitelleet saaneensa kaupungilta mukavan vakituisen viran, joutuivat toteamaan, ettei mitään ikuisia kunnallisia työpaikkoja enää ollutkaan. Tilanne oli ristiriitainen siksikin, että kun osa työvoimasta oli työttömänä, toiset venyivät työpaikoilla äärimmilleen. Vaikka raha oli tiukalla, oli tärkeää kuitenkin säilyttää tarvittavat julkisen sektorin palvelut. 1990-luvun alusta henkilöstö julkisella sektorilla, myös kunnissa, on vähentynyt. (Kasvio 1994; ks. myös Kalliola & Nakari 1999.)

Tunteiden maisema

Tunteen maisemaa voidaan tarkastella sen kautta tuntuuko työ, työpaikka tai työnantaja turvalliselta vai liittykö niihin raskaita ja vaikeita merkityksiä. Työn tekemiseen liitettiin työnteen kokeminen raskaana tai jopa pakkona. Metaforien ulottuvuuksissa tästä kertoi myönteinen — kielteinen ulottuvuus. Teemoissa työntekeä kuvattiin pakon sanelemana -metaforilla, työyhteisöstä puhuttiin laitoksena, oppiminen käsitettiin pakkona ja kaupunki työnantaja-

na oli pakottaja. Koro (1998, 132) muistuttaa, että opettajan ammatti on raskasta ihmissuhdetyötä. Karila ja Nummenmaa (2001, 41) puhuvat päiväkotityön kokemisesta raskaana moniammatillisuuden näkökulmasta. Henkilöstön erilainen koulutustausta ja muutokset päivähoitoalan ammattilaisten koulutuksessa aiheuttavat epävarmuutta oman osaamisen ja työnteon suhteen. Moniammatillisuus saatetaan jopa kokea uhkana ja häivyttävän oman ammatillisuuden rajoja. Tästä puolestaan voi nousta työn kokeminen raskaana ja merkityksettömänä.

Luonnollisesti työn tekeminen tuntuu välillä raskaalta, mutta jos kokemus on jatkuva, on se jo haitallista työntekijälle. Metaforissa käsitellään tunteita laidasta laitaan, oma työntekoni on kuin *ylämäkijuoksua viidenkilon reppu selässä (työ on raskasta)* ja toisaalta oma työntekoni on kuin *laulu ja tanssi (rakastan työtäni)*. Toisaalta voidaan pohtia myös kuinka paljon kyseessä on ‘pakkopuhe’. Kyse on myös siitä, että työn ei ole kuulunut olla suomalaisessa kulttuurissa helppoa ja mukavaa. Vaikutat laiskalta, jos sanot työsi olevan helppoa. Luterilaiseen työetiikkaan kuuluu tavallaan olennaisena osana ajatus *‘Otsasi hiessä sinun on hankittava leipäsi’*. Lisäksi työuran jatkuessa työtä saatetaan alkaa tekemään rutiinilla ja tavallaan työntekijä ei ole henkisesti niin paljon läsnä työssään (ks. myös Kokljuschkin 2001, 21).

Kuntatyönantaja ei tutkimuksessa koettu kovin turvallisena. Aiemminhan kuntaorganisaatio on tarjonnut turvallisen ja vakaankin työpaikan ja työuran. Metaforat kertoivat turvattomuudesta, jota nykyään työnantajaa kohtaan tunnetaan. Kaupunki työnantajaa kuvattiin epävakaana. Toisaalta metaforat kertoivat myös turvallisuudesta. Toisaalta aiemmin tällainen turvapuhe kohdistui usein juuri kuntatyönantajaan. Nyt pikemminkin tämä turvapuhe on siirtynyt kuntatyönantajatasolta työyhteisötasolle. Työyhteisöt nähdään useimmiten turvallisina pesinä tai sukuina. Tällaiset teemat tai maisemat eivät toki vain kuvaa edellä pohdittua kasvatustyötä vaan koko kuntaorganisaatiota.

Kuntien hallinto on muuttunut paljon, ainakin organisaatorakenteita on madallettu (ks. lisää Leväsvirta 1999; Rynnänen 2001; Rönkkö 2001). Johtamiskäytännöt ovat myös kokeneet kunta-alalla muutoksia (ks. lisää Rajala 2001). Kuntaorganisaatioita on myös syytetty huonosta johtamisesta ja henkilöstön huonosta vaikutusmahdollisuudesta (ks. Kalliola & Nakari 1999). Huonoista vaikuttamismahdollisuuksista puhutaan metaforissa näin: “Kaupunki työnantajana on kuin *isä joka ohjaa lastaan (suunta ja toiminta määräytyy työnantajan ehdoilla)*” ja “Kaupunki työnantajana on kuin *rautanaamio (kaukainen, ei voi vaikuttaa omiin asioihin)*”. Huonoon johtamiseen viitataan puolestaan ainakin työyhteisöjen tasolla: “Työyhteisöni on kuin *hallitsija ja alamaiset (korostuu liikaa johtajan rooli; meitä ei kuunnella,*

emme voi vaikuttaa..)” ja “Työyhteisöni on kuin laiva ilman kapteenia (johtamiskulttuuri tuulijolla)”.

Vuorovaikutuksen maisema

Työn luulisi tapahtuvan vuorovaikutuksessa työkavereiden kanssa ja olevan yhteistoiminnallista ainakin kasvatustyön maailmassa. Siltikin vuorovaikutus tai sen puuttuminen tuli yhtenä kysymyksenä näkyviin. Metaforien ulottuvuuksista tätä kuvasti yhdessä — erillään. Työyhteisöjen metaforissa puhuttiin suku- ja toriteemoista. Näissä esiintyi vuorovaikutteisuutta työyhteisön tasolla. Pesämetaforassa taas vuorovaikutteisuus oli vähäisempää ja siinä työn tekeminen tapahtui toisen työntekijän rinnalla. Oma työnteko kuvataan yleisesti yksin tekemisenä, samoin työssä oppiminen koetaan muista erilliseksi. Työtä tehdään yksin, työyhteisöinä ollaan yhdessä kuten sukuyhteisössä. Päiväkotien yksi keskeisimmistä osaamisalueista on yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen (Karila & Nummenmaa 2001, 32–33). Myös opettajan työ kouluissa on pitkälti ihmissuhdetyötä (Kohonen & Kaikkonen 1998, 134–135). Myös Huusko (1999, 205–207) havaitsi tutkimuksessaan koulun vuorovaikutuskulttuurista, että vuorovaikutusta koulussa leimaa työn itsenäisyys.

Opettajuuteen liittyy asioita, kuten ammatillinen sisältöosaaminen, yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta (ks. Luukkainen 2000). Opettajan on kyettävä ymmärtämään elämää, ihmisiä ja elämäntilanteita (ks. Leinonen 2002). Opettaja on kasvattaja ja aikuisen malli (ks. Kääriäinen ym. 1997), kuten tietenkin myös muut koulussa työskentelevät henkilöt. Opettaja tekee työtä koko persoonallaan ja usein yksin luokkansa kanssa. Kuitenkin työ sisältää paljon vuorovaikutusta aikuistenkin kanssa. Työssä korostuu kasvatusta ja opetustehtävä. Opettajan työ on muuttunut paljon viime vuosikymmenien aikana ja lähentynyt yhä enemmän tiimityöskentelyä. Opettaja ei suinkaan ole yksin koulussa vaan monenlaiset tekijät, sosiaaliset ja tosiasialliset, vaikuttavat työhön. Tämän takia opetustyötä ei voi enää ajatella kokonaan vain opettajien asiaksi ja toiminnaksi. (Leino & Leino 1997, 12.)

Edellä kuvattu on hieman ristiriidassa sen kanssa kuinka paljon nykyään puhutaan tiimeistä ja tiimiytymisestä sekä yhteisestä oppimisesta. Nykyään pyritään muuttamaan byrokraattisia organisaatiomalleja tiimiorganisaatioiksi, joissa toiminta perustuu itseohjautuviin tiimeihin. Kehittämisessä edellytetään useimmiten jonkinasteista tiimiytymistä. Willman (2001, 18) on todennut, että nykyisessä muutosvauhdissa korostuvat etenkin yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot. Kohonen ja Leppilampi (1994, 60) toteavat, että opettaja voi toki toimia yksinkin vain oppilaidensa kanssa luokassa, mutta kolle-

giaalinen yhteistyö edistää parhaiten koko koulun kehittämistä. Tosin yhteistyö ei nykyään enää koske vain opettajien keskinäistä yhteistyötä, vaan koko kouluyhteisön yhteistyötä. (Ks. myös Willman 2001, 30.) Opettajat ovat tottuneet toimimaan yksin ja olemaan yksin vastuussa omasta luokastaan. Osalle heistä yhteistoiminnallinen tapa toimia on jäänyt vieraaksi. (Helakorpi ym. 1996, 19.)

Asiantuntijoiden työstä yleensäkin sanotaan, että he osaavat huonosti yhteistyön tekemisen (Alvesson 1993b, 998; Sveiby 1990, 61–62). Opettajan työkin on vapaata yksin tehtävää työtä, joka korostaa vastuuta, yksityisyyttä ja itsenäisyyttä (Salo & Kuittinen 1998, 215). Yksintyöskentelystä on pyritty siirtymään tiimityöskentelyyn ja ylhäältä alaspäin johtavan kontrollin purkamiseen organisaatioissa. Tosin tutkimuksissa on tällöin havaittu myös kontrollin siirtymistä työyhteisöissä niin sanottuun vertaiskontrolliin, jossa kollegat tarkkailevat toisiaan (ks. Barker 1993) tai väljäkytkentäisyydestä siirtyminen tiukempaan johtamistapaan, tiukkoihin kytkentöihin (ks. esim. Boyd & Crowson 2002; Meyer 2002).

Sukupuoli liittyy kulttuurisiin merkityksiin (ks. Korvajärvi 1998b; Gherardi 1995). Koulun ja päivähoiton kulttuuri on naisvaltaista. Molemmilla toimialoilla työskentelee paljon naisia. Lisäksi työnteko liittyy kasvatukseen ja hoivaan, jotka yleensä liitetään naisen työhön. Myös sosiaali- ja terveystoimi ovat varsin naisvaltaisia toimialoja. Tutkimuksen tekninen toimi on puolestaan miesvaltainen toimiala. Varsinaisesti minkään toimialan yksittäisistä metaforista sukupuoli ei näy. Toimialojen tasolla sukupuoli jollain lailla näkyy. Tekninen toimi poikkeaa jossain määrin muista toimialoista merkityksenannoissaan ja tämän voi olettaa johtuvan sen miehisestä työkuulttuurista. Koska sukupuoli ei näy yksittäisten metaforien tasolla, voi olettaa, että metaforat nousevat työkuulttuurista enemmänkin kuin naisena tai miehenä olemisesta sinänsä.

Metaforat eivät heijasta niinkään yksilön ammattia, työtehtävää tai sukupuolta. Olisi voinut olettaa, että keittiöhenkilökunta tuottaa keittiöön tai ruokaan liittyviä metaforia, joita löytyi oma työntekoni -metaforista. Työntekoa kuvattiin *täytekkuna* sekä *suolana ja sokerina*. Ruokametaforia tuotettiin päivähoitotoimessa, sosiaalipalveluissa ja terveystoimessa. Päivähoitotoimen kuudesta ruokametaforasta ei ole yksikään keittiöhenkilökunnan tuottama. Samoin sosiaalipalveluiden kolme ruokametaforaa eivät ole keittiöhenkilökunnan tuottamia. Terveystoimen kolmesta ruokametaforasta yksi on keittiöhenkilökuntaan kuuluvan metafora. Samoin olisi voinut olettaa, että sotaan liittyviä taistelumetaforia tuottaisivat vain armeijan käyneet miehet, mutta esimerkiksi koulun henkilöstön tuottamat taistelumetaforat ovat kaikki naisten tuottamia.

7 Pohdintaa

Tutkimukseni tavoitteena on ollut tutkia kasvatustyötä kunnallisen organisaation osana. Tämä on tapahtunut metaforien avulla, jotka kiteyttävät ja rakentavat työn ja organisaation merkityksiä. Samalla metaforat myös tuottavat merkityksiä. Tutkin millä tavoin kasvatustyön metaforat eroavat muiden suurien toimialojen metaforista ja merkityksistä sekä millainen on kasvatustyön metaforinen maisema. Metaforat ovat tutkimuksessa teoreettisen kiinnostuksen kohteena, mutta myös empiirisinä tutkimusvälineinä.

Kasvatustyötä tehdään kuntaorganisaatiossa koulussa ja päivähoidossa ja sen tekijöitä ovat kaikki kasvavien lasten ja nuorten kanssa työskentelevä henkilökunta. Jokainen osallistuu tähän tehtävään omalla tavallaan ja panoksellaan. Yleensä koulu ja päivähoitoa on tutkittu erikseen, niiden erilaisista toimintakulttuureista johtuen tai siitä, että ne hallinnollisesti kuuluvat eri toimialoihin. Tutkimuksen kohteena olevassa kunnassa koulu ja päivähoito kuuluvat samaan toimialaan, koulutoimeen. Lisäksi kun aiemmin on tutkittu koulua, tutkimukset ovat kohdistuneet vain opettajiin. Tutkimuksessa halusin antaa puheenvuoron myös muulle koulussa ja päivähoidossa työskentelevälle henkilöstölle.

Kasvatustyötä ja kunnallista organisaatiota olen tässä tutkinut organisaatiokulttuurin viitekehyksessä. Tutkimuksessa olen ymmärtänyt organisaation ja sen kulttuurin eräänlaisena fragmentoituneena merkitysten kenttänä tai verkkona sekä sosiaalisesti organisoitujen merkitysten virtoina ja tuottamisena. Organisaatiokulttuuri on tällöin sirpaleista ja organisaatiot ovat erilaisia, epäyhtenäisiä, monimerkityksisiä ja muutoksessa. Todellisuutta merkityksellistetään eli tuotetaan merkityksiä. Tieto ja ymmärrys ovat tavallaan mahdollista vain merkityksenannon kautta. Merkitykset ovat sidoksissa kontekstiin ja ihmisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Asioille ja ilmiöille ei ole olemassa vain yhtä merkitystä. Kulttuuri tuotetaan kielellä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja merkityksiä on vain kielen sisällä. Metaforat ovat osa kieltä ja kulttuuria. Ne tuottavat ja uusintavat organisaatiokulttuuria.

En ole tavoitellut *suurta kertomusta* eli yhtä näkökulmaa kasvatustyöstä kunnallisen organisaation osana ja kulttuurina. En väitä kertovani kaikkea, vain *pieniä tarinoita*. Ennen kuin palaan tutkimukseni tuloksiin, haluan arvioida tutkimustani kokonaisuudessaan. Tutkimustani arvioin laadullisen tutkimuksen kriteerein sekä relativistisen vakuuttavuuden näkökulmasta.

7.1 Tutkimuksen arvioiminen

Tässä tarkastelen aineiston ja sen analyysin luotettavuutta, jonka jälkeen keskityn koko tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen. Aineiston luotettavuutta käsittelem merkittävyyden ja riittävyyden näkökulmista. Analyysin luotettavuutta pohdin sen kattavuuden, arvioitavuuden ja toistettavuuden näkökulmista. Koko tutkimukseni luotettavuuden tarkastelu koostuu uskotavuuden, siirrettävyyden, vakuuttavuuden ja vahvistuvuuden tarkasteluista.

Pohdin ensin aineiston merkittävyyttä ja riittävyyttä (ks. esim. Mäkelä 1992, 48–53). Aineiston merkittävyyteen ja riittävyyteen liittyy tiedonhankintamenetelmä. Metaforat tuotettiin metaforatehtävän avulla, niitä ei kerätty tai poimittu haastatteluaineistosta tai teksteistä. Laadulliseen tutkimukseen olisi voinut sopia joku hiukan laadullisempi menetelmä, vai olisiko? Kysymys voidaan esittää myös siten, että tuottaisiko joku toinen menetelmä enemmän, parempia, merkittävämpiä tai erilaisia metaforia? Ja mikä menetelmä tulisi kysymykseen?

Metaforat olisi tietenkin voinut kysyä suoraan tutkittavilta suullisesti. Tällöin niitä olisi saattanut tulla enemmän, kun tutkija olisi paikan päällä hoputtamassa luomisprosessia. Vaikka toisaalta on ehkä helpompi anonyymisti kirjoittaa metafora paperille kuin sanoa se suoraan tutkijalle. Ja luultavastikaan en olisi pystynyt kysymään metaforia koko organisaation henkilöstöltä (n=1906) tai edes koulutoimen kaikilta työntekijöiltä (n=552). Uskon, että tuskin metaforat olisivat tässä tapauksessa parempia tai erilaisia kuin ne olivat paperille kirjoitettuna. Myös Alvesson (1994, 541; ks. myös Alvesson 1999a) on skeptinen sen suhteen kuinka paljon haastattelu voi loppujen lopuksi paljastaa ”objektiivisista olosuhteista” tai edes ”subjektiivisista uskomuksista tai asenteista”. Tutkimuksessa tuotettiin monia organisaation todellisuuksia. Erilaiset aineistot olisivat toki toimineet toistensa tukena, mutta tässä tutkimuksessa pitäydyttiin vain metafora-aineistossa.

Jos taas metaforat olisi tuotettu ryhmätilanteessa, tutkimuksesta olisi tullut toisen näköinen. Tässä metaforat ovat yksilön tuottamia, ryhmän tuottamat metaforat ovat ryhmän tuottamia, mikä on aivan eri asia. Näitä yksilöta-son metaforia olen luokitellut, ryhmitellyt ja teemoitellut. Jos nämä metaforat olisi tuotettu ryhmätilanteessa, tämä ryhmittely tai teemoittelu olisi tapahtunut jo siinä, kun useamman työntekijän metaforat olisi jouduttu yhdistämään kompromissin aikaansaamiseksi. Ryhmätyöskentelytilanteenkin kohdalla kysymys kuuluu, olisivatko metaforat tuotettuja metaforia parempia tai erilaisia? Olettamukseni on, että tällöin useampi metafora olisi ollut luovia tai kertakäyttöisiäkin kuin konventionaalisia. Mutta olisivatko ne olleet parempia kuin nämä mitä tässä olen tutkinut. Tutkimuksessa tuotettiin paljon

niin sanottuja konventionaalisia metaforia, mikä on mielestäni hyvä asia. Nämä metaforat ovat niitä helpoimmin ymmärrettäviä perusmetaforia, joilla on tiettyä voimaa ja arvoa kulttuurissamme ja kielessämme. Ne omaavat sen voiman, että kykenevät tuomaan ilmi asiaan kuin asiaan liittyvän tunnekokemuksen. Lisäksi tutkimuksen anti on tietenkin sekin, että tuotettiin paljon myös luovia eli aivan uusia metaforia. Lisäksi oletan, että nämä metaforat, jotka tutkittavat kirjoittivat paperille ovat olleet niitä samoja, joita he käyttävät muuten puheessaan. Haastatteluaiaineisto olisi tosin antanut tutkimukselle ehkä myös uudenlaista tai erilaista suuntaa.

Muiden tutkijoiden tutkimuksia esitellessäni pohdin oppilaiden tuottamien koulumetaforien tuottamista ja sitä miten paljon ne ilmentävät niin sanottua todellisuutta. Metaforat oli kerätty yläasteikäisiltä, jotka ovat keskellä murrosiän kuohuntoja. Gordon, Lahelma ja Tolonen (1995,10) totesivat, että metaforien tuottamiseen oli saattanut vaikuttaa näyttämisen halu tutkijoille. Tässä tutkimuksessa tuskin mukana oli näyttämisenhalua tutkijoille, mutta jonkinlaista näyttämisen halua kaupunkityöntajalle mukana saattaa olla. Metaforien tuottaminen on kuitenkin niin luovuutta vaativa tehtävä, ettei niitä mielestäni vain puolihuolimattomasti kehitellä, kuten kyselyissä saateetaan laittaa rasti vain johonkin ruutuun asiaa tarkemmin harkitsematta. Joka tapauksessa samalla kun metaforat kiteyttävät työhön ja organisaatioon liittyviä merkityksiä, ne rakentavat näitä merkityksiä sekä työn ja organisaation todellisuutta.

Aineistoa tuotettiin tutkimusta varten valtavan suuri määrä. Metaforien tuottajia oli kaikkiaan tässä tutkimuksessa 434 henkilöä (koulutoimi 164 henkilöä, sosiaali- ja terveystoimi 206 henkilöä, tekninen toimi 64 henkilöä). Yhteensä metaforia oli aineistossa 1384 kappaletta (työnteko 363 kpl, työyhteisö 392 kpl, oppiminen työpaikalla 284 kpl, kaupunkityöntaja 345 kpl). Jos metaforatehtävä olisi esitetty omana tutkimuslomakkeenaan eikä toisen kyselyn yhteydessä, näitä olisi melko varmasti tullut enemmän. Toisaalta voidaan miettiä sitä, saavutettiin jo tällä määrällä metaforia aineiston kylläntyminen. Vaikka metaforia olisi tuotettu enemmän, luultavasti ne olisivat olleet joka tapauksessa samanlaisia kuin nämä tuotetut ja olisivat kuuluneet samoihin metaforateemoihin. Tässä tutkimuksessa esitetyt metaforakentät ja maisemat on luotu ja tuotettu metafora-aineistosta, jota on saatu vain osalta kunnallisen organisaation henkilöstöltä. Noin neljäsosa tämän kunnallisen organisaation jäsenistä tuotti metaforia. Voidaan tietenkin kysyä, että ovatko nämä ainoat metaforat vai olisiko tuolla muulla osalla jotain lisäävää näihin?

Aineiston analyysin luotettavuutta voidaan arvioida kattavuuden, arviotavuuden ja toistettavuuden kautta. Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että

tutkija ei tee tulkintojaan satunnaisesti (Mäkelä 1992, 53). Aineiston analysoin kahdella tätä tutkimusta varten kehittelemälläni menetelmällä. Semanttisen differentiaalain menetelmällä tutkin kasvatustyön merkitysulottuvuuksia ja ryhmittelymallin avulla piirsin metaforista kenttää kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. Menetelmät itsessään jo vahvistavat tutkimuksen kattavuutta, koska ne on tarkoin suunniteltu ja harkittu. Malleja olen kehitellyt, kokeillut ja kehitellyt edelleen.

Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus nivoutuvat yhteen. Analyysin onnistumista arvioidaan sillä kuinka hyvin lukija kykenee seuraamaan tutkijan tekemiä päätelmiä. Toistettavuus puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkija on kertonut menetelmän käyttämisen niin tarkkaan, että joku toinen voi halutessaan analyysin toistaa. (Mäkelä 1992, 53.) Menetelmät tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt esittämään niin tarkkaan kuin vain mahdollista. Semanttisen differentiaalain arviointiperusteet olen kuvannut tarkasti esimerkein varustettuina ja arviointikriteerit ovat lisäksi liitteenä. Tutkimuksen semanttisen differentiaalain merkitysulottuvuudet on kehitetty ja otettu käyttöön vuonna 1998. Voidaan aina pohtia sitä, olivatko ne oikeat ulottuvuudet tai olisiko ulottuvuuksia voinut olla enemmän? Mitään oikeaa vastausta tähän ei ole olemassa. Merkitysulottuvuudet olisivat voineet olla toisenlaiset, mutta toisaalta näillä kyseisillä saatiin tietynlainen kuva organisaatiosta, vaikkakin osittainen. Semanttista differentiaalia olen käyttänyt tässä tutkimuksessa tulkinnallisena menetelmänä metaforien kiteyttämien merkitysten arvioimiseksi, en merkitysten mittaamiseksi.

Ryhmittelymallista olen selvyuden vuoksi piirtänyt kuviot ja ryhmittelytaulukot ovat liitteenä. Arviointikriteereitä ja niiden ymmärrettävyyttä olen testannut käyttämällä toista tutkijaa apuna. Lisäksi tekstissä on paljon metaforaesimerkkejä, jotka mahdollistavat lukijan omien päätelmien teon. Tutkija vaikuttaa tulkintaansa, mutta tässä tutkijan tulkintaa on ohjannut metaforan tuottajan metaforalleen antama selitys tai perustelu. Kuten Eskola ja Suoranta (1996, 165) asian ilmaisevat: *“Tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline”*. Metaforan perustelut olen ottanut huomioon tulkintoja ja arviointeja tehdessäni koko tutkimusprosessin ajan.

On vielä kerran huomautettava, ettei tutkimuksessani ollut tarkoituksena syväanalyysi kunnallisista organisaatioista tai edes tästä yhdestä organisaatiosta. Tavoitteena oli pikemminkin rakentaa jonkinlaista fragmentaarista organisaatiokuvaa metaforien avulla. Osa tutkijoista (mm. Rhodes 2001) perustelee pientä empiiristä otostaan sillä, että haastattelurepresentaatiot on mahdollista ikään kuin tarkastuttaa haastateltavilla. Tämä on perusteltua. Tässä tutkimuksessa, kuitenkin, aineistoa oli alunperinkin niin paljon, ettei tällainen lähestymistapa tullut kysymykseen. Mutta tietenkin olisi ollut mah-

dollista palauttaa metaforakentät esimerkiksi pienelle joukolle koulun tai päivähoidon henkilöstöä ja käyttää tätä keskustelua yhtenä validointitapana.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida käsitteiden uskottavuus, siirrettävyys, vakuuttavuus ja vahvistuvuus kautta. Nämä toki liittyvät edellä jo käsiteltyihin aineiston ja analyysin arvioimiseen. Uskottavuuden ja siirrettävyyden kysymykset liittyvät osittain menetelmän pätevyyteen (Eskola & Suoranta 1996, 166). Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyden sijaan puhutaan tulosten siirrettävyydestä. Eli tuloksia voidaan jollain tasolla siirtää siihen ryhmään, josta ne ovat sekä niitä voidaan siirtää myös toiseen samanlaiseen kontekstiin. (Huotelin 1996, 20.) Kvale (1996, 233) puhuu siirrettävyydestä analyttisena yleistettävyytenä, jolla hän tarkoittaa tutkijan pohdintaa siitä kuinka laajasti tulokset ovat yleistettävissä. Tutkija pohtii voisiko jossain toisessa tilanteessa tulla samanlaisia tuloksia ja mikä se tilanne voisi olla.

On otettava huomioon, että tutkimukseen vaikuttavat kaikenlaiset ennakoehdot (Eskola & Suoranta 1996, 166–167). Metaforathan ovat aikaan, paikkaan ja kulttuuriin jollain tasolla sidonnaisia. Ovatko niiden avulla saadut tulokset kuinka pysyviä? Tulokset eivät myöskään välttämättä ole laajemmin ajallisesti siirrettävissä. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 1998, jolloin organisaatiossa oli vasta aluillaan laaja koko organisaation käsittävä kehittämishanke. Tulokset olisivat ehkä toisenlaisia, jos aineisto olisi kerätty kehittämishankkeen jälkeen keväällä 2000 tai esimerkiksi vuonna 2005. Mutta tähän olisi parempi arvailujen sijaan perehtyä huolellisella jatkotutkimuksella.

Aineisto ei ole suunniteltu tilastollisia yleistyksiä silmälläpitäen. Aineistosta ei voi tehdä yleistyksiä suoraan tähän kuntaorganisaatioon päin. Aineisto tuottaa monta mahdollista kuvaa, fragmentaarisia maisemia, kuntaorganisaatiosta tässä tilanteessa, ajassa ja kontekstissa. Tulokset eivät ehkä ole yleistettävissä, mutta niitä on mahdollista siirtää tähän kuntaorganisaatioon tai ehkäpä jopa toisiin samanlaisiin kuntaorganisaatioihin. Tutkimus on tuonut tietoa suomalaisesta kunnallisesta organisaatiosta. Tulokset toki saattaisivat olla toisenlaisia, jos tutkimuksen kohteena olisivat Nokia konsernin työntekijöiden tai jonkin yksityisen sektorin yrityksen henkilöstön metaforat. Tätähän ei voi lopullisesti ilman jatkotutkimusta tietää. Tämän tutkimuksen tuloksia olisikin mielenkiintoista verrata jonkin muun isomman suomalaisen organisaation metaforiin.

Kysymys on myös siitä kuka tekee yleistyksen tai siirtää tulokset toiseen ympäristöön, tutkija vai lukija (Kvale 1996, 234). Tutkijan tehtävänä on kertoa mahdollisimman laajasti ja kattavasti tutkimuskohteesta, aineistosta ja analyysin tavasta, jolloin lukija voi tehdä päätelmiä itse ja pohtia voisiko

tuloksia siirtää esimerkiksi hänen edustamaansa organisaatioon. Laadullisen tutkimuksen arviointi yleensä perustuukin siihen, että tutkija tarjoaa lukijalleen riittävät perusteet tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden arvioimiseksi (Raunio 1999, 326).

Tutkimuksen vahvistuvuus liittyy siihen, kuinka toiset tutkimukset vahvistavat tutkimuksen tuloksia. (Eskola & Suoranta 1996, 167). Tutkimuksessa olen pyrkinyt esittelemään alalta tehtyä tutkimusta kattavastikin. Vaikeutena on tietenkin ollut, ettei tästä näkökulmasta paljon ole tutkimusta tehtykään. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa myös se, että tutkimuksen kontekstit ovat tutkijalle tuttuja. Ensinnäkin olen työskennellyt päiväkodissa lastentarhanopettajana sekä myös koulussa luokanopettajan tehtävissä. Toiseksi olen viettänyt aikaa tutkimuksen kuntaorganisaatiossa olemalla mukana siinä tutkimusprojektissa, jonka osana metaforat tuotettiin. Tutkimukseni tulkinta perustuu siis myös eräänlaiseen tutkijatulkintaan, jossa tutkija analysoi tekstejä oman teoreettisen ja käytännöllisen tietämyksensä varassa. ‘Maallikkotulkinnat’ ovat siitä varsin poikkeavia. (Ks. myös Seppänen & Väliverronen 2000.) Alvesson (1999b) puolestaan puhuu itse-etnografiasta, jolla hän tarkoittaa sitä, että tutkijan olisi tiedostettava omien kokemustensa ja aiempien tietojensa käyttö ja vaikutus tutkimuksessa.

Kun tutkimusta arvioidaan relativistisen vakuuttavuusnäemyksen mukaan, tutkimusraporttia arvioidaan tekstinä. Tutkimusraporttihan ei ole todellisuuden peili tai kartta. Tutkimus ei kuvaa todellisuutta, vaan luo representaatiota todellisuudesta. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaankin tekstuaalisuuden näkökulmasta, jolloin tutkimusteksti ei heijasta todellisuutta, vaan muodostaa oman todellisuutensa. (Eskola & Suoranta 1996, 173–174.) Tähän ‘todellisuuteen’ liittyy tutkimuksen raportointitapa ja tekstin kirjoittamistyyl.

Postmodernissa tutkimuksessa voidaan tarkastelunäkökulmaa siirtää tai vaihtaa tutkimuksessa ja sen raportoinnissa (ks. mm. Rhodes 2001). Tutkimuksessani toteutin osittain tätä suuntausta tai tapaa. Yhdessä luvussa keskityin hahmottamaan koulun todellisuuksia ja käsittelytapani tässä luvussa on erilainen kuin taas siinä luvussa, jossa perehdyn päivähoidon arkipäivään ja teoriaan. Metaforia ja niillä tehtyä tutkimusta tarkastellessani näkökulmani on jälleen hieman toinen tai toisenlainen. Tulosten esittämisessä olisin voinut vaihtaa myös näkökulmaa rohkeammin, mutta kaiketi jäin osittain modernin rationaliteetin jalkoihin tai vangiksi.

Teksti, kuten tutkimusraporttikin kirjoitetaan lukijalle ja tämän vuoksi kirjoittaja, siis myös tutkija, joutuu tekemään monia valintoja. Voi olla, että kasvatustyön tekijä jää monen kysymyksen äärelle lukiessaan tutkimukseni koulua ja päivähoitoa käsittelevää osuutta. Organisaatiotutkija ei ehkäpä saa

paljon uutta tietoa organisaatiotutkimusta käsittelevästä luvusta. Kielitieteilijässä luultavasti herää voimallisia tunteita hänen lukiessaan metaforalukujani. Tutkimukseni on monialainen ja siksikin on ollut vaikea kirjoittaa kattavasti ja syventäen monista tiedonalueista.

Foucault on sanonut, että tutkimuksen kentät eivät ole vain ajatusrakenne-
nelmiä, vaan myös valtarakennelmia (ks. French 1986, 449). Kirjoittaessani tätä tutkimustarinaa olen toki myös käyttänyt valtaa. Tutkimustahan ei voi tehdä käyttämättä valtaa, käytettiin sitä sitten tietoisesti tai tiedostamatta. Yksi tapa käyttää valtaa on tuoda näkyviin niitä asioita ja yhteyksiä, joita minä tutkijana olen pitänyt tärkeinä sillä hetkellä ja siinä ajassa. Samoin myös tulkintani metaforista on vallan käyttöä siinä mielessä, että olen tulkin-
nut niitä omien taustojeni ja teorioideni kautta. Lisäksi tutkimuksenteosta nykypäivänä, siis 2000-luvulla, on tullut yhä vaikeampaa jo senkin takia, että esimerkiksi kirjallisuusmateriaalia on saatavilla todella paljon. Internet pursuaa erilaista enemmän ja vähemmän kiinnostavaa ja relevanttia materiaalia käytettäväksi tutkimuksessa. On varmasti myös tärkeää pohtia sitä kuinka erilaiset kirjoittamistyyli- ja -tavat luovat kuvaa tutkijasta – minusta – tutkit-
tavista ja lukijoista tavoilla, jotka eivät tavallaan näy tekstistä (ks. Rhodes 2001, 14). On aina tarpeen kyseenalaistaa se kuinka paljon tutkija voi kertoa ‘todellisuudesta’ tai edes siitä todellisuudesta, jonka on tutkimukseensa luonut.

Mitä ovat metaforien kiteyttämät ja rakentamat merkitykset? Ovatko ne tutkijan omia konstruointeja siitä todellisuudesta, joka välittyy metaforien kautta? Tutkijan vaikutus tuloksiin on syytä ottaa huomioon niin hyvässä kuin pahassa. Kaikki tutkimus on tutkijan ja kohteen vuoropuhelua aineiston avulla. Aineisto on tutkijan ja kohteen välissä, eikä se ole koskaan sellainen osa kohdetta, joka antaisi tutkijalle välittömän kosketuksen ‘todellisuuteen’. (Töttö 1997, 126.) Olisi jotenkin vaikea kuvitella, että tutkijana pystyisin olemaan täysin objektiivinen tutkimusta tehdessäni. Tutkija liittyy aina jollain tavalla, tietoisesti tai tiedostamattomasti, tutkimuskohteeseensa. Hän ei siis voi koskaan esiintyä täysin irrallaan omasta tutkimuksestaan. (Scott 1997, 155.) Tutkijan ei kuitenkaan tarvitse samaistua tutkimuskohteeseensa. Tutkijan on päästävä sisään ihmisten sosiaaliseen merkityksmaailmaan, mutta tutkijan tekemät tulkinnot erotetaan tutkimushenkilöiden tuottamista konstruktioista. Tutkija ja tutkittavat ovat tasavertaisia vuoropuhelussa. (Ks. Rautio 1999, 90 ja 235.)

Loppujen lopuksi pystyin luomaan fragmentaarisen kuvan organisaation kulttuurista, mutta en voi väittää sen olevan koko kuva tai koko ‘totuus’. Tutkimukseni on antanut tietoa kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana,

metaforista tutkimus- ja työmenetelminä sekä metaforista työn merkitysten kiteyttäjinä ja tuottajina. Pohdin seuraavassa vielä näitä kysymyksiä.

7.2 Kasvatustyö osana kunnallista organisaatiota

Metaforat ovat tässä tutkimuksessa tuottaneet kasvatustyön ja sen kulttuurin maisemia. Metaforat toivat näkyviin kiireen, muutosten, rahan, tunteiden ja vuorovaikutuksen maisemia. *Kiireen maisema* kertoo työssä koetusta kiireen tunteesta. Kiireestä on tullut olennainen osa työelämää. Toisaalta kiire on ulkoapäin tuotettua painetta ja seurausta resurssien supistamisesta tai jopa puutteesta ja toisaalta kiirepuheella luodaan kuvaa aikaansaavasta ihmisestä. Kiirepuhe voi kertoa ja rakentaa sitä, että tänä päivänä koetaan riittämättömyyden tunteita omassa työssä ja perustehtävän toteuttamisessa.

Osittain kiireen kokemaa aiheuttaa yhteiskunnan ja kunnallisen organisaation kokemat muutokset. Nämä tulevat esiin *muutoksen maisemassa*. Kehittämishankkeita on tuotu koulumaailmaan ja kuntaorganisaatioihinkin monelta taholta. Muutoksiin tarvittaisiin aikaa, jotta niihin ehtisi sopeutua ja hyväksyä muutoksen. Ympäristön muutokset tapahtuvat joskus niin nopeasti, että niihin tottuminen vie aikaa. Muutokset voivat toki myös helpottaa kiireen kokemaa ja ovat siksi usein tärkeitä. Uuden oppiminen liitetään usein muutokseen, mutta oppimiseenkin ja asioiden sisäistämiseen tarvittaisiin aikaa sekä mahdollisuuksia. *Rahan maisema* kertoo työyhteisöjen ja kuntien kohtaamista säästövelvoitteista. Vaikka koulut ovat suhteellisen itsenäisesti saaneet päättää monista asioista ja ainakin suunnitella opetussuunnitelmansa, kunta tarjoaa mahdollisuudet ja resurssit. Lisäksi henkilöstöresurssien käyttömahdollisuudet, kuten sijaiskysymykset ovat usein rahakysymyksiä.

Kuntien säästötoimenpiteet näkyvät henkilöstön arjessa. Kaikki tällainen herättää voimakkaitakin tunteita. Tästä kertoo *tunteiden maisema*. Työnantaja joutuu monen vihan kohteeksi eri ratkaisuja toteuttaessaan. Säästövelvoitteet ja -toimenpiteet eivät ole luoneet henkilöstölle turvallista työnantajakuvaa. Lisäksi kasvatustyössä käytännönkin tasolla ollaan monen vaikean ratkaisun edessä päivittäin. Tämä tuo työhön välillä raskaita ja vaikeita tunteita mukaan. Tunteiden maisema kertoo myös työyhteisöistä, joissa työntekijä saa emotionaalista tukea ja turvaa ja toimii vuorovaikutuksessa työympäristön kanssa. *Vuorovaikutuksen maisema* piirtää kuvaa kasvattajan työstä vuorovaikutteisena työnä. Perustehtävän tekemisessä voidaan joskus tuntea yksinäisyyttä, mutta työyhteisö on kuitenkin ympärillä. Vanha metafora "*työyhteistyö on voimaa*" pitää edelleen paikkansa monessa asiassa. Vuorovaiku-

tuksen maisemaan voi kuulua myös se, että nykyiseen joustavarakenteisempaan organisaatioideaaliin liittyy viestinnän vapaa kulku ja tietynlainen verkostomaisuus.

Kasvatustyön maisemaa voidaan hahmottaa seuraavasti. Koulussa tehtävä työ on läheistä tekijälleen, joka liittyy siihen myönteistä ja kielteistä. Työtä tehdään kiireen värittämässä ilmapiirissä ja yleensä yksin, ehkä usein ilman emotionaalista tukea. Työyhteisö on kuitenkin osin tuttu ja turvallinen läheinen yhteisö, jonka tasolla koulutyöhön kohdistuvat muutokset näkyvät. Koulussa myös työntekijät oppivat, lasten ja nuorten, oppilaiden, ohella. Joskus työssä oppiminen ehkä tuntuu ulkoa ohjatulta pakolta ja se tapahtuu yksin. Työn ja työyhteisön taustalla on työnantaja, joka liittyy melko kiinteästi koulun elämään tarjoten tai eväten resursseja. Koulutyössä näkyvät kunnallisen organisaation säästöt ja ylhäältä tulevat käskyt.

Päivähoidon kasvatustyön maisema muistuttaa paljon koulutyön maisemaa. Työ on sielläkin henkilöstölle läheistä, mutta kiireen ja erillään olonkin sävyttämää. Toisaalta työ on myös elämään kuuluvaa. Työyhteisö on läheinen paikka, jossa toimitaan yhdessä muiden kanssa. Työyhteisöt näyttäytyvät päivähoitossa hieman toisenlaisilta kuin koulussa. Koulutyössä näkyvät hieman enemmän muutokset kuin päivähoiton arjessa. Päivähoidon metaforakentästä kumpuaa kuva moniammatillisesta työyhteisöstä. Päivähoidon eri ammattien kirjo onkin yksi sen tunnuspiirteistä. Oppiminen näkyy ja tuntuu päivähoiton työn arjessa. Oppiminen kuuluu sielläkin osana työntekijän jokaiseen päivään. Niinhän oppiminen kuuluu hoitolapsenkin päivään, kun hän päivähoitossa esimerkiksi opettelee solmimaan kengännauhojaan. Päivähoidolle kasvatustyön konteksti kuntaorganisaatio näyttäytyy säästönä ja pienoisena epävarmuutena, muutoksien näyttämönä.

Suurimmat metaforien erot tulivat näkyviin hoiva- ja kasvatustoimialojen ja teknisen toimen välillä. Teknisen toimen toimintakulttuuri poikkeaa muiden tutkimuksessa mukana olleiden kaupunkiorganisaation toimialojen kulttuurista. Teknisen toimen tilanne poikkeaa muista toimialoista ainakin, koska teknisen toimen tarjoamiin palveluihin on kohdentunut suuresti supistus- ja säästötoimia. Tekniset palvelut ovat helpoimmin ulkoistettavissa ja niitä on jonkin verran tässä organisaatiossa jo ulkoistettukin. Koulutus-, sosiaali- ja terveystalouden ulkoistaminen on vaikeampi kysymys. Ulkoistaminen liittyy toimintojen taloudellisuuteen ja tehokkuuteen. Pohdittu on paljon sitä voidaanko näille palveluille edes esittää tehokkuusvaatimuksia (ks. Leväsvirta 1999, 100).

Olen oletanut, että tuotamme kulttuuria merkityksillämme ja organisaation kulttuuri olisi tällöin jonkinlainen merkitysten *verkko, kenttä* tai *maisema* ja sosiaalisesti organisoituja merkitysten *virtoja*. Kulttuurin olen oletta-

nut olevan paikannettavissa merkityksistä. Tuotamme kulttuuria kielellämme ja siis metaforienkin avulla. Kasvatustyön ja kunnallisen organisaation kulttuurista voi samaan aikaan löytyä integraatiota, differentaatiota ja fragmentaatiota. Integraatiokulttuurinäkökulman mukaan kulttuuri olisi organisaation jäsenten jakamaa ja osittain johtajan luomaa. Jollain tasolla metaforat ja merkitykset ovat jaettuina. Metaforat, jotka kuuluvat kieleen, ovat melkoisen samanlaisia eri puolilla kuntaorganisaatiota. Niillä on mahdollista piirtää metaforista kenttää. Fornäs (1998, 169) tosin muistuttaa, ettei kulttuurin jakaminen tarkoita sen olevan kaikkien jakamaa. Kulttuuri voi olla yhteisiä arvoja ja jaettuakin tietoa, mutta kulttuuri muodostuu myös yksilöllisestä erilaisuudesta.

Differentaatio-näkökulman mukaan organisaatiokulttuuri ei ole yhtenäinen vaan muodostuu alakulttuureista. Kunnallisesta organisaatiosta voitaisiin tavallaan erottaa hoiva- ja huolenpitytyön kulttuuri, teknisen toimialan kulttuuri sekä kasvatustyön kulttuuri, joka on tosin hyvin lähellä hoivaa ja huolenpitoa. Selvimminhän erottui tekninen toimiala muista toimialoista. Koulun ja päivähoiton kulttuureissa oli paljon samaa kuin sosiaalipalvelun ja terveystoimen merkityksenannoissa. Varsinkin päivähoito lähenei monilta osin myös hoiva- ja huolenpitytyötä tekevää sosiaalipalvelua.

Metaforat ovat osittain aikaan sekä paikkaan sidonnaisia ja ilmentävät sitä kulttuuria joka vallitsee siinä ajassa tai paikassa, jossa metaforia tuotetaan, mutta myös siinä alakulttuurissa tai yhteisössä, jossa ne tuotetaan. Alakulttuurina voisi olla suomalainen työnteon kulttuuri, kunnallisen organisaation kulttuuri, eri toimialojen kulttuuri yhden kuntaorganisaation sisällä tai eri alojen ammatilliset kulttuurit (esim. kasvatustyön kulttuuri). Tärkeä seikka alakulttuurien kannalta on myös se, että metaforat heijastavat sitä paikallista kielellistä kulttuuria, joka on vallalla maantieteellisesti tai juuri sen tyyppisessä organisaatiossa.

Fragmentaationäkökulmassa puolestaan keskitytään tapaan, jolla kulttuurit ovat muuttuvia, erilaisia ja pirstaleisia. Toisaalta kunnallisorganisaation ja kasvatustyön kulttuurit ovat fragmentaatiota, koska ne muuttuvat ajan mukana, ovat sirpaleisia ja ennen kaikkea vaikeasti hahmotettavissa. Kaikki kasvatustyön tekemisen tavat ja kulttuurit ovat yhtä arvokkaita, kuten kaikki metaforatkin, jotka näitä asioita kuvaavat. Jokaisella on oikeus merkityksellistää omaa työtään siten kuin haluaa. Eli jollekulle työ voi olla tärkeä *osa elämää*, mutta toiselle se näyttääytyy *arkisena aherruksena*. Mikään metafora, metaforaryhmä tai -teema, sen enempää kuin kenttä tai maisemakaan, ei ole toistaan parempi tai huonompi. Ne eivät ole asetettavissa minkäänlaiseen arvojärjestykseen. Ne heijastavat kulttuuria, ehkä feminiinistä tai maskuliinista työnteon kulttuuria, ehkä suomalaisen työn teon kulttuuria, ehkä kun-

nallisen organisaation kulttuuria, mutta metaforat eivät aseta näitä kulttuurireita toinen toisen edelle enkä tutkijanakaan halua tätä tehdä. Kasvatustyön metaforat rakentavat ja tuottavat kuvaa työstä elämäntehtävänä ja kiireisenä toimintana, työyhteisöstä turvapaikkana, joskin ristiriitaisena ja kunnallista organisaatiosta jonkinlaisena kontrolloijana.

7.3 Metaforat tutkimus- ja työmenetelminä

Metaforia ei ole kovin paljon käytetty empiirisenä tutkimusvälineenä. Myöskään niiden analysoimiseksi ei ole varsinaisesti kehitetty menetelmiä. Lisäksi kun tutkimuksissa on käytetty metaforia, niitä ei ole välttämättä teoreettisella tasolla pohdittu tai määritelty.

Tietynlaista metaforien organisoimista ei ehkä voi välttää, jos tutkii metaforilla organisaatiota. Olen tutkimuksessani käsitellyt metaforia aika kattavasti teoreettisella tasolla. Oswick ja Grant (1996, 16–17) ovat toivoneet metaforia hyödynnettävän organisaation tutkimuksissa ja arviointia siitä kuinka metaforat toimivat tutkimuksen aineistona. He kannustavat empiiriseen tutkimukseen, joka löytää tai tuo näkyviin metaforat organisaatiossa ja sen diskurssissa. Kun metaforat yhdistetään organisaatioon on kyse myös jonkinlaisesta organisaation diskurssin rajojen laajentamisesta.

Metaforamaisen metaforat ovat eri tasoisia. Tässä yhteydessä olen jakanut ne kahteen tasoon, konventionaalisiin perusmetaforiin sekä luoviin pintametaforiin. Näkemykseni mukaan konventionaalisten metaforien pohjana on se kulttuuri, jossa ne tuotetaan. Ne voidaan ymmärtää perustuen omiin kokemuksiin tai kulttuurin välityksellä. Perusmetaforat usein muuttuvat jokapäiväisiksi yleisiksi ilmauksiksi, joita ei välttämättä edes tunnista metaforiksi. Manghamin (1996) mukaan perusmetaforat ovat kognitiivisesti korvaamattomia. Voitaisiin ehkä tässä yhteydessä kognitiivisen korvaavuuden sijaan kuitenkin puhua kulttuurisesti korvaamattomista metaforista, jolloin kulttuuri käsittää niin organisaation kulttuurin kuin yhteiskunnan kulttuurin.

Toinen metaforien taso on luovat pintametaforat, jotka pikemminkin heijastavat kielellistä kulttuuria, mutta limittyvät perusmetaforiin ja kulttuuriin. Luovat metaforat voivat helpommin nousta tietystä ajasta ja paikasta. Kertakäyttöyhteiskunnassa (ts. postmodernissa yhteiskunnassa) luovia metaforia voitaisiin kutsua myös kertakäyttömielikuviksi, koska ne ovat kaikkein muuttuvaisempia. Aineistossani oli sellaisia luovia metaforia, joita ei voinut tulkita tietämättä missä kaupunkiorganisaatiossa ne on tuotettu. Metaforissa

esiintyi esimerkiksi sellaisia henkilöitä, jotka löytyvät tavalla tai toisella kaupungista tai kunnan organisaatiosta. Tai metafora oli luovasti muodostettu jostain paikasta, joka löytyy kaupungista. Metaforat heijastavat myös sitä aikaa, jolloin ne on tuotettu. Aineistostani löytyi sellaisia metaforia, jotka oli johdateltu samana vuonna julkaistun kirjan nimestä tai samoihin aikoihin ohjelmistossa olevan televisio-ohjelman nimestä.

Organisaation työntekijöiden metaforista löytyy sekä konventionaalisia (*perhe, muurahaispesä, matka*) että luovia (*maidokiisseli vadelmahillon kera, liehuva liekinvarsi*) metaforia. Tutkijana olen yhdistänyt ne varsin konventionaaliisiin ryhmiin (*perhe, laiva, eläimet*). Ja näistä konventionaalisista ryhmistä olen muodostanut metaforateemat, joilla voin kuvata kaupunkiorganisaatiota ja siellä tehtävää työtä. Konventionaaliset metaforat ovat vakiintuneita puhetapaamme ja kulttuuriimme ja siksi ymmärrettäviä myös tiettyä organisaatiota tuntemattomalle. Siksi niillä on helpompi kuvata ymmärrettävästi esimerkiksi kuntaorganisaatiota.

Haasteellista olisi kerätä nyt kerättyjen kuntaorganisaation työntekijöiden metaforien lisäksi tai jatkoksi esimerkiksi yksityisen sektorin työntekijöiden metaforia. Nousisiko yksityisen työnantajan palveluksessa olevien metaforista samanlaisia kenttiä ja miten paljon tai vähän metaforat olisivat samanlaisia? Näkemykseni on, että toimialan tai -alueen kielellinen kulttuuri antaa viitteitä luovien metaforien tai kertakäyttömielikuvien tuottamiselle ja näin ollen työyhteisö tietotekniikkayrityksen työntekijälle saattaisi hyvinkin olla kuin *'mikroprosessori'*, mutta sielläkin ehkä tuotettaisiin myös muurahaispesiä ja perheitä. Tähän asiaan voisi jatkotutkimuksin toki perehtyä.

Metafora-aineistoja voidaan kerätä siten, että tutkija tarjoaa tutkittaville erilaisia metaforia jo valmiina ja näitä tutkittavat saavat sitten arvioida tai järjestellä. Toinen tapa on pyytää tutkittavia itse tuottamaan metaforia. (Oswick & Grant 1996, 220–221). Metaforien tuottamisen menetelminä voivat olla myös haastattelut tai organisaation dokumentit, joista tutkija kerää metaforat tutkimusta varten. Mielenkiintoista olisi myös tutkia miten paljon näitä tämän tutkimuksen metaforia esiintyy organisaation jäsenten päivittäisissä keskusteluissa ja muussa organisaatiopuheessa. Nyt kun olen metaforia näin systemaattisesti kerännyt, arvioinut, tulkinnut ja ryhmitellyt, seuraavana voisin tutkia myös organisaation puhetta ja kieltä.

Tutkimuksessa metafora-aineisto kerättiin metaforatehtävän avulla, jossa oli metaforan alku jo valmiina: *“Työyhteisöni on kuin...”*. Jos tutkisin jatkossa metaforia tai tekisin niiden avulla tutkimusta, voisin myös pyytää kirjoittamaan metaforan oheen kokonaisen tarinan. Sackmann (1989, 467) on todennut, että metafora sisältää kokonaisen tarinan, mutta koska metaforat ovat lyhyempiä kuin kokonaiset tarinat, ne on helpompi muistaa ja niitä on

helpompi käyttää. Olisi mielenkiintoista lukea tarinaa metaforien ‘takana’ ja tutkia kuinka se tuottaa tai uusintaa kulttuuria ja kieltä.

Tutkimuksen antina ovat kehitellyt metaforien analyysi- ja tulkintamenetelmät. Tämän tutkimuksen yhtenä antina on semanttisen differentiaalimenetelmä. Tämä menetelmä tarjoaa suhteellisen nopean tavan tulkita metaforia ja niiden sisältämiä merkitysulottuvuuksia, niiden sanomaa. Metaforien luokitteluun tai arvioimiseen ei ole juurikaan menetelmiä keksitty. Toinen menetelmällinen anti on ryhmittelymalli. Ryhmittelymalli perustuu metaforien luokittelumalliin, jolla kuvataan metaforien ymmärtämis- ja tulkintaprosessia. Malli ei tietenkään lopullisesti selitä sitä miten ihmiset ymmärtävät metaforat, mutta se antaa viitteitä siitä millainen tämä malli voisi olla. Malli voi kertoa miten ihmiset luokittelevat, kuinka tämä luokittelu vaikuttaa samankaltaisuuksien havaitsemiseen ja kuinka ihmiset valitsevat monista mahdollisista luokista juuri sen joka sopii parhaiten siihen kontekstiin. (Glucksberg & Keysar 1990, 16; ks. myös McGlone 1996, 561.) Tässä tutkimuksessa on tätä mallia sovellettu ja kehitelty sekä ikään kuin testattu käytännössä. Tosin ryhmittelymallin kohdalla ei ole kyse niin selkeästi rajattavasta tai hahmotettavasta menetelmästä. Tämän mallin avulla on tässä tutkimuksessa myös pyritty lukijalle havainnollistamaan tutkijan ajattelua ja päättelyprosessia metaforakenttien piirtämisestä. Samalla tämä ryhmittelymalli voi antaa tietoa metaforien kulttuurisidonnaisuudesta.

Metaforat tarjoavat yhden tason monitasoiseen muutostyöskentelyyn. Kehittämisessä ja muutoksessa on usein mukana helposti tekninen, rationaalinen taso, mutta metaforat toisivat mukanaan kokemuksellisen, intuitiivisen ja emotionaalisen tason kehittämistyöhön. Joitakin ideoita ja malleja on luotu metaforien avulla kehittämiseen, kuten esimerkiksi Deshlerin (1996) metaforatyöskentelymalli ja Marshakin (1996) ryhmätyöskentelymalli tai Gradyn, Fisherin ja Fraserin (1996) kehittämä metaforamittari (ks. lisää esim. Auranen 2000b). Haasteellista olisikin tehdä tässä tutkimuksessa kehittämistäni menetelmistä jonkinlainen käytännön kehittämis- tai muutostyöhön soveltuva menetelmä. Tosin on muistettava, että organisaatioiden kehittäminen on paljon muuta kuin menetelmiä. Juutin (1992, 16–17) mukaan kehittäminen on enemmänkin filosofia tai ajattelun tapa (ks. myös Juuti 2001).

7.4 Metaforat työn merkitysten kiteyttäjinä ja rakentajina

Tutkimuksessa olen lähtenyt siitä, että metaforat ovat kontekstisidonnaisia. Ne ovat sidoksissa aikaan, paikkaan, kieleen ja kulttuuriin. Niitä voi olla myös erilaisia tasoja. Ne toimivat merkitysten kiteyttäjinä ja tuottajina. Merkitykset ovat ajattelua, tunteita, arvoja, tulkintaa ja järkeilyä (Alvesson & Karreman 2000, 1130 ja 1147). Tutkimuksessa metaforat ovat kiteyttäneet merkityksiä, joita liittyy työn tekemiseen, työyhteisöihin, oppimiseen ja työnantajaan kunnallisessa organisaatiossa.

Metaforat on usein todettu hyväksi välineiksi kertoa ja tutkia vaikeasti muuten ilmaistavia asioita. Metaforia käytämme puheessamme päivittäin ja tutkimuksinkin on todistettu, että niitä on suhteellisen helppo ymmärtää. Luomme, tuotamme ja uusinamme sosiaalista todellisuutta metaforien avulla. Metaforilla on kyky ilmaista tunteita, kokemuksia sekä muita asioita, joita olisi muuten ehkä mahdoton kielellisesti tuottaa. Metaforilla kyetään ilmaisemaan asiat lyhyemmin ja ytimekkäämmin. Metaforat eivät ole vain kielen koristeita tai ajattelumme tuotteita, ne kantavat ja rakentavat merkityksiä.

Emme näe maailmaa tai asioita sellaisina kuin ne ovat, vaan sellaisena kuin me ne itse kuvaamme (ks. Senge 2002). Metaforat ovat olennainen väline kuvatessamme maailmaa sellaisena kuin sen näemme. Konstruktivismiin mukaan maailmasta muodostamamme konstruktiot ovat yhtä totia. Siksi konstruktivismissa ei puhutakaan todellisuudesta vaan merkityksellistämisestä. (Ks. Raunio 1999, 84.) Metaforat tarjoavat yhden keinon ymmärtää organisaation ja työn moninaista ja pirstaleistakin todellisuutta. Niiden kautta voi saada ymmärrystä toisten kanssaosallistujien todellisuuksista ja ne antavat keinoja ja välineitä käsitellä ja keskustella näistä eri representaatioista, joita organisaation osallistujat ja tutkijakin luo.

Me ihmiset näemme siis asioita eri tavoilla ja siksi on tärkeää tuoda julki näitä eri tapoja. Metaforat tekevät nämä ymmärrettävimmiksi kuin se, että pidän kolmen tunnin luennon asiasta. Mehän kykenemme ymmärtämään metaforia, koska jaamme vaikkapa samanlaisen kulttuurin. Miten työyhteisöön vaikuttaa se, jos johtaja puhuu työyhteisöstään *piikkisenä kaktuksena* ja työntekijä *perheestä*? Tai mitä merkitsee, jos työntekijä kutsuu työyhteisöään *toiseksi kodiksi* ja vieressä työskentelevä työtoveri kokee tekevänsä työtä *sotatantereella*? Ja mitä merkitsee, jos johtaja tekee työtä *perheessä*, mutta työntekijät *laivassa jolla ei ole kapteenia*? Tärkeintä kaiketi olisi kehittämishankkeiden ja muutosvaateiden sijaan tai lisäksi, että organisaatiossa puhuttaisiin, mutta myös kuunneltaisiin toinen toisiamme.

Rakennamme identiteettiämme muutoksessa. (Juuti & Heinonen 1998, 82.) Metaforat tarjoavat mahdollisuuden dialogiin työntekijöiden kesken. Sahlberg (1998, 133) toteaa, että *“yhteisen ammatillisen terminologian puuttuminen vaikeuttaa arkipäivän työssä esiintyvien tilanteiden tulkittamista.”* Kielellä on siis ratkaiseva rooli kaikessa kanssakäymisessä. Kieli vaikuttaa meihin ja me vaikutamme kieleen. Onhan aivan eri asia sanoa: *“minun on pakko mennä töihin”* kuin *“minä saan mennä töihin”*.

Metaforat eivät ole vain tutkijoiden leikkivälineitä, niillä on myös merkitystä niiden tuottajille ja käyttäjille. Karila ja Nummenmaa (2001, 49) olettavat, että *“työtään monitasoisesti tarkastelevan henkilön on helpompi havaita muutokset, jotka työympäristössä tapahtuvat”*. Työtään ja itseään, omaa oppimistaan tarkastelevan ja seuraavan ihmisen on helpompi havaita muutokset työelämän lisäksi myös yhteiskunnassa, perheiden elämässä ja omassa kunnassa. Tärkeäksi nousee muutoksen kohtaaminen ja mitä keinoja on kohdata se. Muutoksesta puhuminen helpottuu, kun ei aseteta liian korkeita tavoitteita ei tekojen eikä puheiden tasolla. Metaforat voivat auttaa meitä myös työelämässä ja organisaatioissa hahmottamaan tätä. Tarvitsemme kuitenkin kaikesta fragmentaatiosta huolimatta tai juuri siitä syystä erilaisia malleja kuvaamaan muutoksia. Ehkä myös hieman kärjistäviä ja pelkistäviä malleja. Työnteko voi todellakin tuntua *tervanjuonnilta ja muurahaisen aherrukselta*, mutta se on myös *ruusuilla tanssimista*.

Lähteet

- Aaltio-Marjosola, I. 1997. Yrittäjyys osana organisaatiokulttuuria. Teoksessa Iiris Aaltio-Marjosola (toim.) *Organisaatio ja yrittäjyys*. Juva: WSOY, 11–27.
- Aaltio-Marjosola, I. 2001. Naiset, miehet ja johtajuus. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY, 43–65.
- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Pekka Sallila & Anita Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura*. Vantaa: Dark Oy, 49–62.
- Ahponen, P. 2001. Kulttuurin pesäpaikka. Yhteiskunnallisia lähestymistapoja kulttuuriteoriaan. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Ahrne, G. 1990. *Agency and Organization. Towards an Organizational Theory of Society*. London: SAGE.
- Akavalaiset työmarkkinat -opas. 2002. Päivitetty versio saatavilla osoitteesta www.akava.fi.
- Akavalaiset työmarkkinat -opas. 2003. Saatavilla osoitteesta www.akava.fi.
- Akin, G. & Palmer, I. 2000. Putting Metaphors to Work for Change in Organizations. *Organizational Dynamics*, 28 (3), 67–77.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnan kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Alasuutari, P. 1994. Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. Teoksessa Jari Kupiainen & Erkki Sevänen (toim.) *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 32–50.
- Alho-Kivi, H. 1998. Lapsilähtöisyys ja perhepäivähoidon oppimisympäristö. Teoksessa Hanna Alho-Kivi & Soili Keskinen (toim.) *Opin alkutaival perhepäivähoidossa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuksia 8*, 49–60.
- Allaire, Y. & Firsirotu, M. E. 1984. Theories of Organizational Culture. *Organization Studies* 5 (3), 193–226.
- Alvesson, M. 1993a. *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge: University Press.

-
- Alvesson, M. 1993b. Organizations as Rhetoric: Knowledge-intensive Firms and the Struggle with Ambiguity. *Journal of Management Studies* 30 (6), 997–1015.
- Alvesson, M. 1993c. The Play of Metaphors. Teoksessa John Hassard & Martin Parker (toim.) *Postmodernism and Organizations*. London: SAGE, 114–131.
- Alvesson, Mats. 1994. Talking in Organizations: Managing Identity and Impressions in an Advertising Agency. *Organization Studies* 15 (4), 535–563.
- Alvesson, M. 1995. The Meaning and Meaninglessness of Postmodernism: Some Ironic Remarks. *Organization Studies* 16 (6), 1047–1075.
- Alvesson, M. 1999a. Beyond Neo-Positivist, Romantics and Localists – A Reflexive Approach to Interviews in Organization Research. Institute of Economic Research Working Paper Series 1999/3.
- Alvesson, M. 1999b. Methodology for Close up Studies – Struggling with Closeness and Closure. Institute of Economic Research Working Paper Series 1999/4.
- Alvesson, M. 2000. Knowledge Work: Ambiguity, Image and Identity. Institute of Economic Research Working Paper Series 2000/6.
- Alvesson, M. & Berg, P. O. 1992. Corporate Culture and Organizational Symbolism. An Overview. New York: Walter de Gruyter.
- Alvesson, M. & Billing, Y. D. 2000. Beyond Body-counting – a Discussion of the Social Construction of Gender at Work, with the Scandinavian Public Sector as an Example. Institute of Economic Research Working Paper Series 2000/7.
- Alvesson, M. & Deetz, S. 1997. Critical Theory and Postmodernism Approaches to Organizational Studies. Teoksessa Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy & Walter R. Nord (toim.) *Handbook of Organization Studies*. London: SAGE, 191–217.
- Alvesson, M. & Karreman, D. 2000. Varieties of Discourse: On the Study of Organizational Through Discourse Analysis. *Human Relations* 53 (9), 1125–1149.
- Anttiroiko, A-V. 2001. Kunnat tiedon valtatiellä. Teoksessa Paavo Hoikka (toim.) *Kunnat 2000-luvun kynnyksellä*. Tampere: Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy, 283–323.
- Argyris, C. 1999. Tacit Knowledge and Management. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.) *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 123–140.

- Argyris, C. & Schön, D. A. 1977. *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness. Fourth Edition.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Aro, A. 2002. *Yritän vain hoitaa oman tehtäväni. Työelämän muutokset ja työhyvinvointi.* Helsinki: Edita Prima Oy.
- Asp, E. 1992. *Organisaatiokulttuurin kehittäminen. Teoksessa Erkki Mäki (toim.) Työyhteisön kehittämisen menetelmät.* Helsinki: Painotalo Miktor, 46–55.
- Auranen, J. 1997. *Vaativaa ja vastuullista kasvatustyötä – lastentarhanopettajan työn vaativuus. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto.*
- Auranen, J. 2000a. *Metafora kertoo enemmän kuin tuhat sanaa – metaforat organisaation kuvaajina. Lisensiaatintutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.*
- Auranen, J. 2000b. *Vertauskuvilla organisaatiota kehittämään. Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 81. Joensuu, 49–78.*
- Barker, J. R. 1993. *Tightening the Iron Cage: Concertive Control in Self-Managing Teams. Administrative Science Quarterly 38, 408–437.*
- Bauman, Z. 1992. *Intimations of Postmodernity.* London: Routledge.
- Beck, L. G. 1999. *Metaphors of Educational Community: An Analysis of the Images That Reflect and Influence Scholarship and Practice. Educational Administration Quarterly 35 (1), 13–45. Saatavilla osoitteesta <http://search.epnet.com/login.asp>.*
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2000. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Painos. Helsinki: Kirjapaino-Oy Like.*
- Bickhard, M. H. 1998. *Constructivisms and Relativisms: A Shopper's Guide. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.) Constructivism in Science Education. A Philosophical Examination. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 99–112.*
- Binzagr, G. F. & Manning, M. R. 1996. *Reconstructions of Choice: Approach to Postmodern Management Education. Teoksessa David M. Boje, Robert P. Gephart, Jr. & Tojo Joseph Thatchenkery (toim.) Postmodern Management and Organization Theory. Thousand Oaks, CA: SAGE, 251–265.*
- Black, M. 1993. *More about Metaphor. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) Metaphor and Thought. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 19–41.*

- Boje, D. M., Fitzgibbons, D. E. & Steingard, D. S. 1996. Storytelling at Administrative Science Quarterly. Warding off the Postmodern Barbarians. Teoksessa David M. Boje, Robert P. Gephart, Jr. & Tojo Joseph Thatchenkery (toim.) Postmodern Management and Organization Theory. Thousand Oaks, CA: SAGE, 60–92.
- Boyd, W.L. & Crowson R.L 2002. The quest for a new hierarchy in education: from loose coupling back to tight? Journal of Educational Administration. 40 (6), 521-533.
- Braidotti, R. 1993. Riitasointuja. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Brink, T. L. 1993. Metaphor as Data in the Study of Organizations. Journal of Management Inquiry 2 (4), 366–371.
- Buhanist, P. 1998. Organisaation ja johtamisen kehittäminen. Teoksessa Juha Luoma (toim.) Johdatus työpsykologiaan. Toinen korjattu ja tarkistettu painos. Helsinki: Hakapaino, 61–69.
- Burrell, G. 1988. Modernism, Post Modernism and Organizational Analysis 2: The Contribution of Michel Foucault. Organization Studies 9 (2), 221–235.
- Cacciari, C. 1998. Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning. Teoksessa Albert N. Katz, Cristina Cacciari, Raymond W. Gibbs, JR. & Mark Turner (toim.) Figurative Language and Thought. Oxford: Oxford University Press, 119–157.
- Cacciari, C. & Glucksberg, S. 1994. Understanding Figurative Language. Teoksessa Morton Ann Gernsbacher (toim.) Handbook of Psycholinguistics. San Diego: Academic Press, 447–477.
- Calás, M. B. & Smircich, L. 1997. From ‘The Woman’s’ Point of View: Feminist Approaches to Organization Studies. Teoksessa Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy & Walter R. Nord (toim.) Handbook of Organization Studies. London: SAGE, 218–257.
- Cazal, D. & Inns, D. 1998. Metaphor, Language and Meaning. Teoksessa David Grant, Tom Keenoy & Cliff Oswick (toim.) Discourse and Organization. London: SAGE, 177–192.
- Chia, R. 1996. Metaphors and Metaphorization in Organizational Analysis: Thinking Beyond Thinkable. Teoksessa David Grant & Cliff Oswick (toim.) Metaphor and Organizations. London: SAGE, 127–145.
- Cleary, C. & Packard, T. 1992. The Use of Metaphors in Organizational Assessment and Change. Group & Organisation Management 17 (3). Saatavilla elektronisessa muodossa.
- Clegg, S. R. 1997. Modern Organizations. Organization Studies in the Postmodern World. Sixth Edition. London: SAGE.

- Cooper, R. 1989. Modernism, Post Modernism and Organizational Analysis 3: The Contribution of Jacques Derrida. *Organization Studies* 10 (4), 479–502.
- Cooper, R. & Burrell, G. 1988. Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: An Introduction. *Organization Studies* 9 (1), 91–112.
- Deetz, S. 1986. Metaphors and the Discursive Production and Reproduction of Organization. Teoksessa Lee Thayer (toim.) *Organization — communication*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 168–182.
- Deshler, D. 1996. Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa. Teoksessa Jack Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Toinen painos. Helsinki: Painotalo Miktör, 314–332.
- Elovaara, R. 1992. “Olen tyhjä huone”. Tutkielma sanataiteen metaforista ja symboleista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ernest, P. 1995. The One and the Many. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry Gale (toim.) *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 459–486.
- Erämetsä, T. 2003. Myönteinen muutos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J.. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fenley, A. 1998. Models, Styles and Metaphors: Understanding the Management of Discipline. *Employee Relations* 20 (4), 349–364.
- Fenwick, T. 2000. Adventure Guides, Outfitters, Firestarters, and Caregivers: Continuing Educators’ Images of Identity. *Canadian Journal of University Continuing Education* 26 (1), 53–77. Saatavilla osoitteesta: <http://www.extension.usask.ca/cjuce/articles/v26pdf/2622.pdf>
- Filander, K. 1997. Kehittäjät tulevaisuuden verkostoasiantuntijoina. Teoksessa Juhani Kirjonen, Pirkko Remes & Anneli Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 136–148.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. *Acta Universitatis Tamperensis* 777. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla osoitteesta <http://acta.uta.fi>

- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Forrester, M. A. 1996. Psychology of Language. A Critical Introduction. London: SAGE.
- Foucault, M. 2000. Tarkkailla ja rangaista. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Fraser, B. 1993. The Interpretation of Metaphor. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) Metaphor and Thought. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 329–341.
- French, M. 1986. Vallan tuolla puolen. Nainen, mies ja moraali. Espoo: Weiling+Göösin kirjapaino.
- Fullan, M. 1996. Professional Culture and Educational Change. School Psychology Review 25 (4), 496–500. Saatavilla elektronisessa muodossa: Academic Search Elite.
- Gagliardi, P. 1986. The Creation and Change of Organizational Cultures: A Conceptual Framework. Organization Studies 7 (2), 117–134.
- Gentner, D. & Wolff, P. 1997. Alignment in the Processing of Metaphor. Journal of Memory and Language 37, 331–355. Saatavana elektronisessa muodossa.
- Gephart, R. P. 1996. Management, Social Issues, and the Postmodern Era. Teoksessa David M. Boje, Robert P. Gephart, Jr. & Tojo Joseph Thatchenkery (toim.) Postmodern Management and Organization Theory. Thousand Oaks, CA: SAGE, 21–44.
- Gephart, R. P., Boje, D. M. & Thatchenkery, T. J. 1996. Postmodern Management and the Coming Crises of Organizational Analysis. Teoksessa David M. Boje, Robert P. Gephart, Jr. & Tojo Joseph Thatchenkery (toim.) Postmodern Management and Organization Theory. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1–18.
- Gergen, K. 1982. Toward transformation in social knowledge. New York: Springer-Verlag.
- Gergen, K. 1991. The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. 1992. Toward a Postmodern Psychology. Teoksessa Steiner Kvale (toim.) Psychology and Postmodernism. London: SAGE, 17–30.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. 1997. Toward a Cultural Constructionist Psychology. Draft copy for Theory and Psychology. 7, 31–36. Saatavilla elektronisessa muodossa.
- Gergen, K. J. & Thatchenkery, T. J. 1996. Organizational Science in a Postmodern Context. Draft copy for Journal of Applied Behavioral Science 32, 356–378. Tämä luonnosversio saatavilla osoitteesta <http://www.swarthmore.edu/SocSci/gergen1/web/page.phtml>

- Gherardi, S. 1995. *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. London: SAGE.
- Gherardi, S. 2000. Where learning is: Metaphors and Situated Learning in Planning Group. *Human Relations* 53 (8), 1057–1080.
- Gibbs, R. W. 1994. Figurative Thought and Figurative Language. Teoksessa Morton Ann Gernsbacher (toim.) *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 411–446.
- Glucksberg, S. & Keysar, B. 1990. Understanding Metaphorical Comparisons: Beyond Similarity. *Psychological Review* 97 (1), 3–18.
- Glucksberg, S. & Keysar, B. 1993. *How Metaphors Work*. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 401–424.
- Glucksberg, S. & Manfredi, D. 1995. Metaphoric Comparisons. Teoksessa Cristina Cacciari (toim.) *Similarity in Language, Thought and Perception*, 67–81.
- Glucksberg, S., McGlone, M. S. & Manfredi, D. 1997. Property Attribution in Metaphor Comprehension. *Journal of Memory and Language* 36, 50–67. Saatavilla elektronisessa muodossa.
- Goatly, A. 1997. *The Language of Metaphors*. New York: Routledge.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 1995. “Koulu on kuin...” Metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineinä. *Nuorisotutkimus* 13 (3), 3–12.
- Gozzi, R. Jr. 1999. *The Power of Metaphor*. In the Age of Electronic Media. Hampton Press. Saatavana elektronisessa muodossa.
- Grady, N. B., Fisher, D. L. & Fraser, B. J. 1996. Images of School Through Metaphor Development and Validation of a Questionnaire. *Journal of Educational Administration* 34 (2), 41–53.
- Grandy, R. E. 1998. Constructivisms and Objectivity: Disentangling Metaphysics from Pedagogy. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.) *Constructivism in Science Education. A Philosophical Examination*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 113–123.
- Grant, D., Keenoy, T. & Oswick, C. 1998. Introduction: Organizational Discourse: Of Diversity, Dichotomy and Multi-disciplinarity. Teoksessa David Grant, Tom Keenoy & Cliff Oswick (toim.) *Discourse and Organization*. London: SAGE, 1–13.
- Grant, D. & Oswick, C. 1996. Introduction: Getting the Measure of Metaphors. Teoksessa David Grant & Cliff Oswick (toim.) *Metaphor and Organizations*. London: SAGE, 1–20.

- Greenberg, D. N. 1995. Blue Versus Gray: A Metaphor Constraining Sense-making Around a Restructuring. *Group & Organization Management* 20 (2), 183–213. Saatavilla elektronisessa muodossa: Academic Search Elite
- Gregory, R. J. & Noblit, G. W. 1998. The ‘Coal Miner’ University: Explorations into Metaphors on Education Organizations. *High School Journal* 82 (1), 43–49. Saatavilla elektronisessa muodossa: EBSCO
- Grieves, J. 2000. Introduction: The Origins of Organizational Development. *Journal of Management Development* 19 (5), 345–447.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimukset. Juva: WSOY.
- Hall, R. H. 1996. *Organizations. Structures, Processes and Outcomes*. Sixth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Hampden-Turner, C. 1991. *Yrityskulttuuri. Yrityksen mahdollisuus ja vahvuus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hannerz, U. 1992. *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopetuksen pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93. Joensuu.
- Hassard, J. 1996. Exploring the Terrain of Modernism and Postmodernism in Organization Theory. Teoksessa David M. Boje, Robert P. Gephart, Jr. & Tojo Joseph Thatchenkery (toim.) *Postmodern Management and Organization Theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 45–59.
- Hatch, M. 1997. *Organization Theory. Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Hatsopoulos, N. G. & Hatsopoulos G. N. 1999. The Role of Tacit Knowledge in Management. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.) *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 141–152.
- Hautamäki, A. & Paavola, V. 1995. Laman merkit työyhteisöissä. Muutos, organisaatiokulttuuri ja kognitiiviset mallit. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1995:2.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2002. Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Esimerkkinä kotitalousopettajan koulutus. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 96–128.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 93–109.

- Heiskanen, M. 2001. Kunta työnantajana. Teoksessa Reijo Vuorento (toim.) Kuntien työvoima ja henkilöstö. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 21–26.
- Helakorpi, S. 2001a. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Helakorpi, S. 2001b. Koulun johtamishaaste. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.
- Henkilöstövoimavarojen tarkastelu vuodelta 1998. 1999. Liite 1. Imatran kaupunki. Henkilöstötilinpäätöstä valmisteleva työryhmä. 30.7.1999.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 13–42.
- Husa, S. 1999. Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Yliopistopaino, 58–80.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 129–150.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49. Joensuu.
- Huusko, J. 2002. Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa Jyrki Huusko ja Janne Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83. Joensuu, 69–80.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 74. Joensuu, 55–81.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2000. Yhtenäinen peruskoulu – pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä? Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 81. Joensuu, 23–48.

- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Härkönen, U. 2002a. Esiopetus ja esiopetussuunnitelma varhaiskasvatuksen viitekehyksessä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 84. Joensuu.
- Härkönen, U. 2002b. Mitä varhaiskasvatus on? Teoksessa Pirjo Nuutinen ja Erkki Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkko-versio 2003, Erkki Savolainen.
- Jaku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 20–24.
- Jallinoja, R. 1996. Sosiologiaa postmodernisuudesta: Zygmunt Bauman. Teoksessa Keijo Rahkonen (toim.) Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset. Toinen painos. Tampere: Tammer-Paino Oy, 30–54.
- Jarvis, P. 1996. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Anneli Kajanto & Jukka Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Toinen painos. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuis-
kasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 143–158.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa Jouni Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino Oy, 52–116.
- Jokinen, H., Nikkanen, P., Turunen, K. E. & Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Miksi koulun ja opettajan halutaan muuttuvan? Teoksessa Jouni Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino Oy, 15–18.
- Jones, M. O. 1996. Studying Organizational Symbolism. Qualitative Research Methods Series 39. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suominen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 161–198.
- Julkinen, R. 2000. Työelämänpolitiikka. Teoksessa Tommi Hoikkala & J.P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Tampere: Tammer-Paino Oy, 218–237.

- Jurvansuu, R. 1996. Organisaatiokulttuuritutkimuksen paradigmat. Teoksessa Soili Keskinen (toim.) Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turku: Painosalama Oy, 55–63.
- Juuti, P. 1992. Organisaation kehittämisen menetelmät. Teoksessa Erkki Mäki (toim.) Työyhteisön kehittämisen menetelmät. Helsinki: Painotalo Miktör, 16-26.
- Juuti, P. 1997. Yrityskulttuurin murros. Kolmas painos. Aavaranta-sarja n:o 31. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Juuti, P. 1999a. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Kolmas painos. Aavaranta-sarja n:o 18. Keuruu: Otava Kirjapaino Oy.
- Juuti, P. 1999b. Viimeaikaisia näkymiä organisaation kehittämisestä. Aikuis-kasvatus 19 (1), 23–36.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Juva: WS Bookwell Oy.
- Juuti, P. & Heinonen, P. 1998. Henkilöstöasiat. Teoksessa Juha Luoma (toim.) Johdatus työpsykologiaan. Toinen korjattu ja tarkistettu painos. Helsinki: Hakapaino, 71–83.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 4. Johtamistaidon Opiston tutkimuksia sarja 9. Helsinki.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 151–166.
- Kalliola, S. & Nakari, R. 1999. Introduction. Teoksessa Satu Kalliola & Risto Nakari (toim.) Resources for Renewal. A Participatory Approach to the Modernization of Municipal Organizations in Finland. John Benjamins Publishing Company, 1–6.
- Kansanen, P. 2002. Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 11–24.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa Aili Helenius, Kirsti Karila, Hilikka Munter, Pirkko Mäntynen & Helena Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy, 271–289.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Juva: WS Bookwell Oy.

- Kasvio, A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Kirjallisuuskatsaus. Työelämän tutkimuskeskus, sarja T 4/1990. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kasvio, A. 1991. Työelämän laatu ja palvelutuotannon tuloksellisuus; tutkimusohjelman tausta, tämänhetkinen toteutusvaihe ja ensimmäisiä tuloksia. Teoksessa Outi Ketola (toim.) Näkökulmia kunnallisten organisaatioiden kehittämiseen. Työelämän tutkimuskeskuksen työraportteja 26/1991. Tampere, 1–31.
- Kasvio, A. 1994. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kasvio, A. & Nieminen, A. 1999. Kilpailu työstä. Tutkimus globalisaatiosta, maailmanlaajuisesta työpaikkakilpailusta ja Suomen mahdollisuuksista. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kauppi, U. 2001. Organisaatiokulttuurin olottuvuudet sosiaalialan organisaatioissa. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 238. Hallintotiede 27. Vaasa.
- Keating, C., Robinson, T. & Clemson, B. 1996. Reflective inquiry: a method for organizational learning. *The Learning Organization*, 3 (4), 35–43.
- Kemp, E. 1999. Metaphor as a Tool for Evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 24 (1), 81–90. Saatavilla osoitteesta <http://search.epnet.com/login.asp>
- Keskinen, S. 1999. Päiväkoti ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa Soili Keskinen & Nana Virtanen (toim.) Päiväkoti työyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy, 7–19.
- Keskinen R. & Lounassalo J. 2001. Elävätkö teoriat varhaiskasvatuksen arjessa? Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinos ja Jorma Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 228–250.
- Keysar, B., Shen, Y., Glucksberg, S. & Horton, W. S. 2000. Conventional Language: How Metaphorical Is It? *Journal of Memory and Language* 43, 576–593.
- Kiesiläinen, L. 2001. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa Aili Helenius, Kirsti Karila, Hilikka Munter, Pirkko Mäntynen & Helena Sirenius (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy, 254–270.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. 1996. Johdanto: Naiset ja miehet työelämässä. Teoksessa Merja Kinnunen & Päivi Korvajärvi (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9–19.

- Knuutila, S. 1994. Kaiken kattava kulttuuri? Teoksessa Jari Kupiainen & Erkki Sevänen (toim.) Kulttuurintutkimus. Johdanto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9–31.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 66–89.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettaja ja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130–143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kokljuschkin, M. 2001. Unelmien päiväkotii. Kohti parempaa oppimisympäristöä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kontinen, E. & Pirttilä, I. 1996. Asiantuntijuuden muodonmuutos? Teoksessa Ilkka Pirttilä, Esa Kontinen, J. Nuotio & E. Turjanmäki (toim.) Asiantuntijuuden anatomia. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja oppimateriaalia 3, 9–10.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 122–147.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisuuden kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Korvajärvi, P. 1998a. Harmoniaa ja konflikteja: sukupuoli työelämässä. Tiedepolitiikka 4/98, 27–33.
- Korvajärvi, P. 1998b. Sukupuolistamisen paradoksit työpaikoilla. Naistutkimus 11 (3), 54–58.
- Korvajärvi, P. & Lehto, A-M. 2000. Tietointensiivinen työ ja sukupuoli. Työ ja ihminen 14 (2), 206–215.
- Krokfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 68–88.
- Kuittinen, M. 2000. Muuttuuko koulu ja mihin suuntaan? Onnistuneen muutoksen reunaehdot ja lähtökohdat. Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 81. Joensuu, 7–22.
- Kuittinen, M. & Kekäle, J. 1996. Oppivan organisaation kulttuuri. Psykologia 31 (3), 182–189.

- Kuittinen, M. & Salo, P. 1999. Käsitteitä koulun kehittämissuunnitelmista – eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 74. Joensuu, 82–109.
- Kusch, M. 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucault’n tieteen tutkimuksen lähtökohdat. Oulu: Kirjapaino Osakeyhtiö Kaleva.
- Kvale, S. 1992. Postmodern Psychology: A Contradiction in Terms? Teoksessa Steiner Kvale (toim.) Psychology and Postmodernism. London: SAGE, 31–57.
- Kvale, S. 1996. Interviews: an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Kolmas uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Lakoff, G. 1993. The Contemporary Theory of Metaphor. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) Metaphor and Thought. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 202–251.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. Metaphors We Live by. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lahelma, E. 1997. 7-luokkalaisten näkemyksiä koulusta. Teoksessa Pirjo Nuutinen (toim.) Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 64. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 120–133.
- Laes, T. 1999. Metafora lastentarhanopettajaopiskelijan opettajuuskäsityksen ja sen muutoksen kuvaajana. Psykologian ammatillinen lisensiaattitutkimus. Kehityksen ja kasvatuksen erikoistutkimuskeskus. Turun yliopisto. Julkaisematon.
- Laine, K. 1995. “Pakollinen aivojenkasvattamispaikka” – Nuorten metaforia ja koulukokemuksia. Nuorisotutkimus 13 (3), 21–32.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Leppänen, A. 2000. Työn muutos ja työntekijä – stressi, kriisi vai oppimismahdollisuus. Teoksessa Pekka Sallila & Jukka Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 56–73.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 81–90.

- Leino, A-L & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa Pekka Sallila & Anita Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 17–48.
- Leväsvirta, L. 1999. Kuntien hallinto muuttuvassa toimintaympäristössä. Kunnallisten viranhaltijoiden roolit sekä niiden yhteensopivuus toimintaympäristön kanssa. Suomen kuntaliitto 114/1999. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Lindroos, M. & Tolonen, T. 1995. "Koulu on kuin hullujenhuone". Nuorisotutkimus 13 (3), 13–20.
- Line, M. B. 1999. Types of Organisational Culture. Library Management 20 (2), 73–75.
- Luukkainen, O. 1998. Esipuhe. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY, 7–11.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. loppuraportti. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Maasen, S. & Weingart, P. 1995. Metaphors – Messengers of Meaning. Science Communication 17 (1), 9–31.
- MacKehnie, G. & Donnelly-Cox, G. 1996. Metaphor in the Development of Organization Theory. Teoksessa David Grant & Cliff Oswick (toim.) Metaphor and Organizations. London: SAGE, 37–52.
- Malgady, R. G. & Johnson, M. G. 1980. Measurement of figurative language: Semantic features model of comprehension and affiliation. Teoksessa Richard P. Honeck & Robert R. Hoffman (toim.) Cognition and Figurative Language. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 239–258.
- Mangham, I. L. 1996. Some Consequences of Taking Gareth Morgan Seriously. Teoksessa David Grant & Cliff Oswick (toim.) Metaphor and Organizations. London: SAGE, 21–36.
- Marshak, R. J. 1996. Metaphors, Metaphoric Fields and Organizational Change. Teoksessa David Grant & Cliff Oswick (toim.) Metaphor and Organizations. London: SAGE, 147–165.
- Matthews, M. R. 1998. Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.) Constructivism in Science Education. A Philosophical Examination. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1–10.

-
- McCabe, D. H. 2001. Metaphorical Descriptions of the Role of Women School Superintendents. *Education* 121 (4), 690–703. Saatavana elektronisessa muodossa.
- McGlone, M. S. 1996. Conceptual Metaphors and Figurative Language Interpretation: Food for Thought? *Journal of Memory and Language* 35, 544–565. Saatavana elektronisessa muodossa.
- Meyer H-D. 2002. From “loose coupling” to “tight management”? Making sense of the changing landscape in management and organization theory. *Journal of Educational Administration* 40 (6), 515-520.
- Meyerson, D. & Martin, J. 1987. Cultural Change: An Integration of Three Different Views. *Journal of Management Studies* 24 (6), 623–647.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 276–292.
- Montagna, P. 1997. Modernism vs Postmodernism in Management Accounting. *Critical Perspectives on Accounting* 8, 125–145.
- Morgan, G. 1986. *Images of Organization*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Morgan, G. 1989. *Creative Organization Theory: A Resourcebook*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Morgan, G. 1996. An Afterword: Is There Anything More to be Said About Metaphor? Teoksessa David Grant & Cliff Oswick (toim.) *Metaphor and Organizations*. London: SAGE, 227–240.
- Morgan, G. 1997a. *Images of Organization*. Second Edition. Newbury Park, CA: SAGE.
- Morgan, G. 1997b. *Imaginization. New Mindsets for Seeing, Organizing, and Managing*. Paperback Edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Morgan, J. L. 1993. Observations on the Pragmatics of Metaphor. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 124–134.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen aineiston analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Priima-Offset Ky, 42–61.
- Neimeyer, G. J. & Neimeyer, R. A. 1993. Defining the Boundaries of Constructivist Assessment. Teoksessa Greg J. Neimeyer (toim.) *Constructivist Assessment. A Casebook*. Newbury Park, CA: SAGE, 1–30.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 52–65.

- Niemi, H. 1998. Johdanto: Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 9–19.
- Niiranen, P. & Kinon, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinon ja Jorma Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 58–85.
- Nivala, V. 2002. Leadership in general, leadership in theory. Teoksessa Veijo Nivala ja Eeva Hujala (toim.) *Leadership in Early Childhood Education. Cross-cultural Perspectives*. Department of Educational Sciences and Teacher Education, Early Childhood Education, University of Oulu, 13–23. Saatavana osoitteesta <http://herkules oulu.fi/issn0355323X/>
- Nola, R. 1998. Constructivism in Science and Science Education: A Philosophical Critique. Teoksessa Michael R. Matthews (toim.) *Constructivism in Science Education. A Philosophical Examination*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 31–59.
- Nummenmaa A. R. 2001. Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinon ja Jorma Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–39.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 125–147.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 51–61.
- Ojanen, S. 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY, 225–236.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki. 2001. Reunamerkitöjä Reijo Miittisen artikkeliin *Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta*. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 77–79.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. 1990. Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review* 15 (2), 203–223.
- Ortony, A. 1993a. Metaphor, Language and Thought. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.

-
- Ortony, A. 1993b. The Role of Similarity in Similes and Metaphors. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 342–356.
- Osgood, C. E. 1980. The Cognitive Dynamics of Synesthesia and Metaphor. Teoksessa Richard P. Honeck & Robert R. Hoffman (toim.) *Cognition and Figurative Language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 203–238.
- Osgood, C. E. & Suci, G. J. 1969. Factor Analysis of Meaning. Teoksessa James G. Snider & Charles E. Osgood (toim.) *Semantic Differential Technique, A Sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing Company, 42–55.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. 1967. *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Oswick, C. & Grant, D. 1996. The Organization of Metaphors and the Metaphors of Organization: Where Are We and Where Do We Go From Here? Teoksessa David Grant & Cliff Oswick (toim.) *Metaphor and Organizations*. London: SAGE, 213–226.
- Oswick, C. & Montgomery, J. 1999. Images of an Organisation: The Use of Metaphor in a Multinational Company. *Journal of Organizational Change Management* 12 (6), 501–523.
- Oswick, C., Keenoy T. & Grant, D. 2000. Discourse, organizations and organizing: Concepts, objects and subjects. *Human Relations* 53 (9), 1115–1123.
- Paivio, A. & Walsh, M. 1993. Psychological Processes in Metaphor Comprehension and Memory. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge University Press, 307–328.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja kehittämiseen. Kasvatus-tieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Saatavana osoitteesta <http://herkules oulu.fi/isbn9514268741/>
- Peavy, V. R. 1997. *Sociodynamic Counselling*. Canada: Trafford.
- Pelkonen, Markku. 1998. Uuteen huomiseen! Johdantopuheenvuoro. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY, 12–13.
- Pepper, S. C. 1972. *World Hypotheses*. Seventh printing. A Study in Evidence. University of California Press.
- Pesqueux, Y. 1999. Discussing the Company: Model, Metaphor and Image. *Management Decision* 37 (10), 817–824.

- Petrie, H. G. & Oshlag, R.S. 1993. *Metaphor and Learning*. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 610–620.
- Pettigrew, A. M. 1979. *On Studying Organizational Cultures*. *Administrative Science Quarterly* 24, 570–581.
- Pinchot, G. & Pinchot, E. 1996. *Älykäs organisaatio*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Pondy, Louis R. 1983. *The Role of Metaphors and Myths in Organization and in The Facilitation of Change*. Teoksessa Louis R. Pondy, Peter J. Frost, Gareth Morgan & Thomas C. Dandridge (toim.) *Organizational Symbolism*. Greenwich: JAI Press Inc., 157–166.
- Porter, L. W. 1996. *Forty years of organization studies: reflections from a micro perspective*. *Administrative Science Quarterly* 41 (2), 262–270. Saatavana elektronisena julkaisuna.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: SAGE.
- Puhakka, J. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968-2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 82. Joensuu.
- Puroila, A-M. 2002. *Kohtaamisia päiväkotiarjessa — kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto. Saatavana osoitteesta <http://herkules oulu.fi/isbn9514266501/>
- Putnam, L. L., Phillips, N. & Chapman, P. 1996. *Metaphors of Communication and Organization*. Teoksessa Steward R. Clegg, Cynthia Hardy ja Walter R. Nord (toim.) *Handbook of Organization Studies*. SAGE, 375–408.
- Puutio, R. 2002. *Merkitysmysteeri – organisaatiot ja kehittämisen kieli*. Jyväskylä: PainoPorras Oy.
- Rajakaltio, H. 1994. *Kulttuurinmuutos kehittämistyössä*. Teoksessa Antti Kasvio, Risto Nakari, Satu Kalliola, Arja Kuula, Ilkka Pesonen, Helena Rajakaltio & Sirpa Syvänen (toim.) *Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä*. Työelämän tutkimuskeskuksen julkaisuja 14/1994. Tampere, 277–334.
- Rajakaltio, H. 1999. *Breaking with Tradition: Towards Collaboration in the Education Sector*. Teoksessa Satu Kalliola & Risto Nakari (toim.) *Resources for Renewal. A Participatory Approach to the Modernization of Municipal Organizations in Finland*. John Benjamins Publishing Company, 59–79.

-
- Rajala, T. 2001. Henkilöstö kunnan voimavarana. Teoksessa Paavo Hoikka (toim.) *Kunnat 2000-luvun kynnyksellä*. Tampere: Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy, 225–255.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Reiman, T. 1999. Organisaatiokulttuuri ja turvallisuus. Kirjallisuuskatsaus. Valtion teknillinen tutkimuskeskus tiedotteita 2009. Espoo: Libella Painopalvelu Oy.
- Rhodes, C. 2001. Writing Organization. (Re)presentation and control in narratives at work. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, J. 1995. Construct[ion/iv]ism: Pick One of the Above. Teoksessa Leslie P. Steffe & Jerry Gale (toim.) *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 57–63.
- Richardson, J. & McKenna, S. 2000. Metaphorical “Types” and Human Resource Management: Self-selecting Expatriates. *Industrial and Commercial Training* 32 (6), 209–218. Saatavilla osoitteesta <http://www.emerald-library.com>
- Rifkin, J. 1997. Työn loppu. Porvoo: WSOY.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Rumelhart, D. E. 1993. Some Problems with the Notion of Literal Meaning. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 71–82.
- Ryynänen, A. 2001. Kuntien ja alueiden itsehallinnollisen aseman perusteet. Teoksessa Paavo Hoikka (toim.) *Kunnat 2000-luvun kynnyksellä*. Tampere: Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy, 5–34.
- Rönkkö, P. 2001. Kunnallishallinto ja hyvinvoinnin kansallinen strategia. Teoksessa Paavo Hoikka (toim.) *Kunnat 2000-luvun kynnyksellä*. Tampere: Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy, 105–142.
- Sackmann, S. 1989. The Role of Metaphors in Organization Transformation. *Human Relations* 42 (6), 463–485.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 161–174.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

- Sallinen, M., Kandolin, I. & Purola, M. 2002. Elämisen rytmi. Kohti tasapainoa työn ja muun elämän välillä. Työterveyslaitos. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214–223.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Hollola: Salpausselän kirjapaino Oy.
- Schein, E. H. 1985. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. H. 1991. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Kolmas painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Schein, E. H. 1993. On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. *Organizational Dynamics* 22 (2), 40–51. Saatavilla elektronisessa muodossa: Academic Search Elite
- Schein, E. H. 1996. Culture: The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly* 41 (2), 229–240.
- Schön, D. A. 1993. *Generative Metaphor: A Perspective on Problem-setting in Social Policy*. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 137–163.
- Scott, D. 1997. *Qualitative Approaches to Data Collection and Analysis: Examinations and Schools*. Teoksessa George McKenzie, Jackie Powell & Robin Usher (toim.) *Understanding Social Research. Perspectives on Methodology and Practice*. London: Falmer Press, 155–172.
- Scott, R. W. 1987. *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Second Edition. London: Prentice-Hall.
- Scrivens, C. 2002. *Constructions of leadership: Does gender make a difference? – Perspectives from an English speaking country*. Teoksessa Veijo Nivala ja Eeva Hujala (toim.) *Leadership in Early Childhood Education. Cross-cultural Perspectives*. Department of Educational Sciences and Teacher Education, Early Childhood Education, University of Oulu, 25–32. Saatavana osoitteesta <http://herkules oulu.fi/issn0355323X/>
- Searle, J. R. 1993. *Metaphor*. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 83–111.
- Senge, P. 2002. Peter Senge puolustaa luontoa ja luonnollista oppimista. *Haastattelu*. Haastattelijana Raili Moilanen. *Aikuiskasvatus* 22 (1).
- Seppänen, J. & Väliverronen, E. 2000. Lehtikuvan luonto. Kuvan ja tekstin suhteista ympäristödiskurssissa. *Sosiologia* 37 (4), 330–348.

- Smircich, L. 1983a. Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly* 28, 339–358.
- Smircich, L. 1983b. Organizations As Shared Meanings. Teoksessa Louis R. Pondy, Peter J. Frost, Gareth Morgan & Thomas C. Dandridge (toim.) *Organizational Symbolism*. Greenwich: JAI Press Inc., 55–65.
- Sosiaalialan ammatteja. 1996. Työministeriö, työvoimapalveluosasto, tietopalvelu- ja ammattitietoyksikkö. Helsinki: Työministeriö.
- Sternberg, R. J. 1999. Epilogue— What Do We Know About Tacit Knowledge? Making the Tacit Become Explicit. Teoksessa Robert J. Sternberg & Joseph A. Horvath (toim.) *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 231–236.
- Sternberg, R. J., Tourangeau, R. & Nigro, G. 1993. Metaphor, induction, and social policy: The convergence of macroscopic and microscopic views. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 277–303.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskursianalyysin rajat. Teoksessa Pekka Sulkunen & Jukka Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 13–53.
- Sveiby, K. E. 1990. Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatioissa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Hannele Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 25–38.
- Säntti, R. 2001. How Cultures Interact in an International Merger. Case MeritaNordbanken. *Acta Universitatis Tamperensis* 819. Akateeminen väitöskirja. Saatavilla osoitteesta <http://acta.uta.fi>
- Talousarvio 1999 ja taloussuunnitelma 2000-2001. 1998. Imatran kaupunki. Kaupungin hallitus. 14.8.1998.
- Talvio, M. 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? Teoksessa Pertti Kansanen & Kari Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 151–172.
- Tarasti, E. 1990. Johdatusta semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkijärjestelmistä. Helsinki: Painokaari Oy.
- Thatchenkery, T. J. & Upadhyaya, P. 1996. Organizations as a Play of Multiple and Dynamic Discourses: An Example From a Global Social Change Organization. Teoksessa David M. Boje, Robert P. Gephart, Jr. & Tojo Joseph Thatchenkery (toim.) *Postmodern Management and Organization Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage, 308-330.

- Tsang, E. W. K. 1997. Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations* 50 (1), 73–89.
- Tsoukas, H. 1991. The Missing Link: A Transformational View of Metaphors in Organizational Science. *Academy of Management Review* 16 (3), 566–585.
- Tsoukas, H. 1993. Analogical Reasoning and Knowledge Generation in Organization Theory. *Organization Studies* 14 (3), 323–346.
- Tuomisto, J. 2000. Työelämän uudet oppimisvaatimukset — lähtökohdat, haasteet, ongelmat. Teoksessa Pekka Sallila & Jukka Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy*, 11–55.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa Jouni Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritysälämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino Oy*, 19–51.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Töttö, P. 1997. Pirullinen positivismi: kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Usher, R. 1997. Telling a Story about Research and Research as Storytelling: Postmodern Approaches to Social Research. Teoksessa George McKenzie, Jackie Powell & Robin Usher (toim.) *Understanding Social Research. Perspectives on Methodology and Practice. London: Falmer Press*, 27–41.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2000. Kohtuullisen hyvä kylä... Oppia työ kaikki -projektin loppuraportti. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisematon.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Auranen, J. 1999. Matkalla kohti ... Oppia työ kaikki -projektin väliraportti. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 76. Joensuu.
- Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiasta kehittämisen työkaluksi!. Teoksessa Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 74. Joensuu*, 7–30.

- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 83. Joensuu.
- Vuori, J. 1993. Motivaatio julkisessa ja yksityisessä organisaatiokulttuurissa. Vertaileva tutkimus julkisen ja yksityisen sairaalan henkilöstöstä. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia no 175. Hallintotiede 15. Vaasa.
- Väisänen, T. 1997. Ryhmäperhepäivähoito. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Väljijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa Jouni Väljijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritysälämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino Oy, 157–181.
- Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Suomen kuntaliitto.
- Walters-York, L. M. 1996. Metaphor in Accounting Discourse. *Accounting, Auditing & Accountability Journal* 9 (5), 45–70. Saatavilla osoitteesta <http://www.emerald-library.com>
- Weick K.E. 2001. Sources of Order in Underorganized Systems: Themes in Recent Organizational Theory. Teoksessa Karl E. Weick. *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell. Artikkelin julkaistu 1985 teoksessa Y. Lincoln (toim.) *Organizational Theory and Inquiry: The Paradigm Revolution*. CA: SAGE.
- Weinstein, D. & Weinstein, M. A. 1998. Is Postmodern Organization Theory Sceptical? *Journal of Management History* 4 (4), 350–362.
- White, R. M. 1996. *The Structure of Metaphor*. London: Blackwell Publisher Ltd.
- White, R. F. & Jacques, R. 1995. Operationalizing the Postmodernity Construct for Efficient Organizational Change Management. *Journal of Organizational Change Management* 8 (2), 45–71.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto. Saatavana osoitteesta <http://herkules oulu.fi/isbn9514264053/>
- Willmott, H. 1995. What Has Been Happening in Organization Theory and Does It Matter? *Personnel Review* 24 (8), 33–53.
- Wilson, E. M. 1997. Exploring Gendered Cultures. *Administrative Studies* 4, 289–303.

- Wilson, E. 2000. Inclusion, exclusion and ambiguity. The role of organizational culture. *Personnel Review* 29 (3), 274–303.
- Winner, E. & Gardner, H. 1993. Metaphor and Irony: Two Levels of Understanding. Teoksessa Andrew Ortony (toim.) *Metaphor and Thought*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 425–443.
- Åsvik, A. 1999. Työ on ilomme, palkka surumme: Lastentarhanopettajaliitto 1919-1999. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Öztel, H. & Hinz, O. 2001. Changing Organisations with Metaphors. *The Learning Organization* 8 (4), 153–168. Saatavilla osoitteesta at <http://www.emerald-library.com/ft>

Liite 1. Dimensioiden väliset korrelaatiot Pearsonin korrelaatiokertoimella laskettuna.

Oma työntekoni on kuin ...					
DIMENSIOT	Läheinen — kaukainen	myönteinen — kielteinen	liikkuva — pysähtynyt	toiveikas — toivoton	yhdessä — erillään
Läheinen — kaukainen	—	.172	.225	.149	-.097
myönteinen — kielteinen	.172	—	.301	.480**	.032
liikkuva — pysähtynyt	.225	.301	—	.132	-.059
toiveikas — toivoton	.149	.480**	.132	—	-.250
yhdessä — erillään	-.097	.032	-.059	-.250	—
Työyhteisöni on kuin ...					
	Läheinen — kaukainen	myönteinen — kielteinen	liikkuva — pysähtynyt	toiveikas — toivoton	yhdessä — erillään
Läheinen — kaukainen	—	.358*	.078	.384*	.187
myönteinen — kielteinen	.358*	—	.140	.183	.383
liikkuva — pysähtynyt	.078	.140	—	.125	.299
toiveikas — toivoton	.384*	.183	.125	—	.301*
yhdessä — erillään	.187	.383	.299	.301*	—
Oppimiseni työpaikalla on kuin ...					
	Läheinen — kaukainen	myönteinen — kielteinen	liikkuva — pysähtynyt	toiveikas — toivoton	yhdessä — erillään
Läheinen — kaukainen	—	.384*	.318	-.003	-.021
myönteinen — kielteinen	.384*	—	.605**	.593**	.296
liikkuva — pysähtynyt	.318	.605**	—	.277	.184
toiveikas — toivoton	-.003	.593**	.277	—	-.097
yhdessä — erillään	-.021	.296	.184	-.097	—
Kaupunki työnantajana on kuin ...					
	Läheinen — kaukainen	myönteinen — kielteinen	liikkuva — pysähtynyt	toiveikas — toivoton	yhdessä — erillään
Läheinen — kaukainen	—	.255	.157	-.034	.003
myönteinen — kielteinen	.255	—	.081	.354*	.055
liikkuva — pysähtynyt	.157	.081	—	-.231	.184
toiveikas — toivoton	-.034	.354*	-.231	—	-.185
yhdessä — erillään	.003	.055	.184	-.185	—

Liite 2. Semanttisen differentiaali -luokituksen ohjeet ja metaforaesimerkit

Läheinen — Kaukainen

- kuvaa työntekijän asennetta omaa työntekoa, työyhteisöä, oppimista työpaikalla tai kaupunkia työnantajana kohtaan
- fyysisesti lähellä olevat asiat merkitsevät läheisyyttä; kaukana olevat merkitsevät kaukaisuutta
- luetaan metaforan selitys tai perustelu; tulkintaa ohjaa pikemminkin itse metafora.

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkit
LÄHEINEN (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ viereinen ▶ ihmistä lähellä ▶ kotipiirissä, lähellä sitä ▶ talossa, pihassa, lähi metsässä ▶ lähi luonossa ▶ ollaan ehkä päivittäin tekemisissä ▶ mukana arkipäivässä ▶ puro ▶ kotieläimet 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>oravanpyörässä olemista</i> ▶ <i>neulan etsimistä heinäsuovasta</i> ▶ <i>murrahaisella keon rakentamista</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>esiliinamauhat</i> ▶ <i>hiipuva tuli</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>auringsäde pylväisenä päivänä</i> ▶ <i>kuset housuissa</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>porakaivo maatilalla</i>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ läheisen ja kaukaisen välissä ▶ virta, joki, järvi: sisävesi ▶ taivaalla (pilvi) ▶ kauempana metsässä ▶ oma lapsuus eli minä itse, mutta menneisyydessä ▶ sukulaiset, naapuripitäjän ihmiset ▶ viikoittain ollaan tekemisissä 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>purjehtimista</i> ▶ <i>vuoristokiipeilijä rinteellä, pyrkii huipulle</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>hyvin huollettu vanha kuunari</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>jäätä polttelisi</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>pihi isäntä</i>
KAUKAINEN (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ etäinen ▶ etäällä lähiympäristöstä ▶ taruolennot ▶ haaveet, unelmat ▶ kauempana luonossa ▶ toiveet, haasteet ▶ tulevaisuudessa ▶ menneisyydessä ▶ ei todellinen asia ▶ meri, avaruus 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>tähdenlento</i> ▶ <i>tutkimusmatkailijana viidakossa</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>mannerlaattojen kohtaamispaikka</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>onnen etsimistä</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>pahimmanlaatuinen diktaattori</i>

Myönteinen — Kielteinen

- kuvaa työntekijän asennetta omaa työntekoa, työyhteisöä, oppimista työpaikalla tai kaupunkia työnantajana kohtaan
- myönteistä tai kielteistä merkitystä ei voi aina tulkita pelkästä metaforasta
- metaforaa tulkittaessa perehdyttävä perusteluihin ja etsittävä sieltä vihjeitä metaforan merkityksestä

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkit
MYÖNTEINEN (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ positiivinen ▶ mukava paikka tai asia ▶ mukava tekeminen ▶ jos perusteluissa puhutaan positiivisesti asiasta 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>elämänsuolaa</i> ▶ <i>hauskaa ajanvietettä</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>lämmiin kosketus</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin..</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>katselisi hyvää elokuvaa</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>turvallinen ja vakaa vesistö</i>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ sekä myönteinen että kielteinen asia eli metafora myönteinen, mutta selitys kielteinen; ▶ elämä, kiire; jos ei selvästi sanottu olevan negatiivinen ▶ jos perusteluissa ei ole sanottu selvästi positiiviseksi tai negatiiviseksi 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>virtaava vesi</i> ▶ <i>vuoristorata</i> ▶ <i>partiojolla</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>sillisalaatti</i> ▶ <i>muuttuva kameleontti</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin..</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>valon pilkahdus oven raosta</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>laiva</i>
KIELTEINEN (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ negatiivinen ▶ selityskin kielteinen ▶ jos perusteluissa sanottu asian olevan negatiivinen 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>olisi tuli takapuolessa</i> ▶ <i>pakkopullaa</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>piikittelevä kaktus</i> ▶ <i>kiehuva hornankattila</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin..</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>tervan juontia</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>iilimato sääressä</i> ▶ <i>susi lammasten vaatteissa</i>

Liikkuva — Pysähtynyt

- edustaa työntekijän tulevaisuussuuntautuneisuutta siten, että liike (eteen- tai taaksepäin) kuvaa muutosta tai valmiutta siihen ja pysähtyneisyys paikallaan oloa
- liikkuvuus kuvaa esimerkiksi työnteon vauhdikkuutta ja innostusta tehdä työtä; näkyvät muutokset tai kiirekin
- pysähtyneisyys kuvastaa myös mm. väsymistä muutoksiin
- tarkastele enemmän itse metaforaa; metaforan perustelut antavat vihjeitä oman liikkuvuudesta tai pysähtyneestä merkityksestä

Metaforaulottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkit
<p>LIKKUVA (numeroarvo 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ menee johonkin suuntaan ▶ epävakaaakin meno ▶ toimintaa ▶ liike, moneen suuntaan ▶ sekalainenkin meno ▶ muutos, kehitys ▶ huomioi, että liike ei välttämättä positiivista ▶ kasvava organismi, elävä yhteisö ▶ ihmiset 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>reipasta polkupyörällä ajoa</i> ▶ <i>seinästä toiseen lentämistä</i> ▶ <i>matkasaarnaajana oloa</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>kupliva lähde</i> ▶ <i>perheenemännät</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>seikkailu</i> ▶ <i>heitäisi pemejä taivaalle</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>koski kuohuessaan</i> ▶ <i>kesälaitumelle päässyt karja</i>
<p>VÄLILLÄ (numeroarvo 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ hidas meno, hidasta tekemistä jne. ▶ metafora pysähtynyt, mutta selitys liikkuva ▶ molempia mukana, aikaisemmin liikettä tai tulevaa liikettä, mutta jumissa nyt ▶ "seinä vastassa" ▶ uni, unelma 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>suossa tarpoisi</i> ▶ <i>lusikalla tyhjentäisi valtamerta</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>epäviressä oleva soitin</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>kuuntelisi radiota</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>epävarma vanha Lada</i> ▶ <i>kuihtuva keidas</i>
<p>PYSÄHTYNYT (numeroarvo 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ jumiutunut ▶ pakko ▶ paikallaan oleva asia ▶ kuollut ihminen tai asia 	<p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>kauhun lamaannuttama</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>helppo nakki</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>vanhentunut järjestelmä</i>

Yhdessä — Erillään

- korostuu kokemus esimerkiksi työn tekemisestä yhdessä tai erillään muista työntekijöistä
- oma suhde työntekoon, työyhteisöön, oppimiseen työpaikalla ja kaupunkiin työnantajana
- tarkastellaan mitä merkityksiä itse metafora sisältää ja myös sen perustelua
- millainen yhteyden kokemus

Metaforauottuvuus (arvo)	Arviointikriteerit	Metaforaesimerkit
YHDESSÄ (numeroarvo 3)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ me-henki, me yhdessä ▶ yhteinen asia ▶ voi olla kielteenkin asia kuten epäsopeus, kiire, ahtausta ▶ tila, jossa ollaan yhdessä ▶ hoiva, huolehtiminen ▶ yhteenkuuluvuus 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>paimen</i> ▶ <i>lammaskatraassa</i> ▶ <i>pistäisi rahaa pankkiin</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>suuri suku</i> ▶ <i>sotatanner</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin..</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>olotila abiturientilla ennen kirjoituksia</i> ▶ <i>sulava jäätelörikku</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>monet tuulet kestänyt vanha tammi</i>
VÄLILLÄ (numeroarvo 2)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ jonkinlainen suhde, esim. isäntään ▶ erilleen joutumisen uhka ▶ joku sanoo jotain toiselle, kuten käskyy 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>lastu laineilla</i> ▶ <i>hiiva pullataikinassa</i> <p>Työyhteisöni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>liehuva liekinvarsi</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin..</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>tanssia jäällä</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>olisi elokuvissa</i>
ERILLÄÄN (numeroarvo 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ minä, yksin ▶ eristynyt ▶ metaforan selitys: millainen näkökulma kirjoittajalla on asiaan; me vs. he 	<p>Oma työntekoni on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>yksityisyrittäjyyttä</i> ▶ <i>yksin seilaava laiva</i> <p>Oppimiseni työpaikalla on kuin..</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>elämää juoksuhaudoissa</i> <p>Kaupunki työnantajana on kuin...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>etäinen kaupungintalo</i> ▶ <i>ajopuu</i>

**Liite 3. Kahden arvioijan arvioiden yhtäpitävyys
Pearsonin korrelaatiokertoimien valossa semanttisen
differentiaalin osalta.**

METAFORAT				
DIMENSIOT	Oma työntekoni on kuin ...	Työyhteisöni on kuin ...	Oppimiseni .. on kuin ...	Kaupunki .. on kuin ...
läheinen — kaukainen	.871**	.884**	.897**	.959**
myönteinen — kielteinen	.858**	.857**	.928**	.975**
liikkuva — pysähtynyt	.796**	.883**	.929**	.908**
toiveikas — toivoton	.615**	.745**	.701**	.765**
yhdessä — erillään	.849**	.684**	.794**	.612**

Liite 4. Ryhmittelytaulukot *oma työntekoni on kuin* -metaforista, ryhmät, metaforat, lukumäärät ja perustelut toimialoittain.

Koulu: Oma työntekoni on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Tarpomista => tervan juontia(2), pakkopullaa, kivireen vetäminen(3), tervassa uiminen, suon kuokkiminen, ..valosta varjoon, hukkuva laiva, seilaava laiva	11 kpl	hankaluuksia , hutilointia, rahatilanne huono, väsymys, paljon työtä , kipuja, uppooa, vaikeaa...
Vaikeaa => pysäkillä seisomista, lusikalla meren tyhjennys, vettä hanhen selkään	3 kpl	ei pääse eteenpäin, vaikeaa , hankalaa...
Meininki => ..venäläinen tavaratalossa, pomppiva pallo, väkkärä, hullun hommaa, keiton hämmentämistä, vuoristorata(3)	8 kpl	ahmin, välillä luistaa, ongelmia, yllätyksiä...
Juoksua => kiirettä kantapäissä, jäniksen selässä..., juoksua pää edellä, kujanjuoksu, oravanpyörä(2), pyörällä ajo..	7 kpl	kiire , moninaisuus, mäkestä maastoa, tehtäviä, epävarmuus, juoksua....
Vesi => soljuva joki, lastuja laineilla, lainelautailua, koskenlaskua, kävely heikoilla jäillä, luistelua..., lähde	7 kpl	yllätyksiä, liikettä , vaihtelevuus, myötävirtaan laskettelua....
Taistelu => talvisota, sodankäyntiä, riuhausin..	3 kpl	vihollinen, taistelua , sota, energiaa menee....
Matka => matkasaarnajana..., autolautalla matkustaminen, laivan kapteenilla	3 kpl	paikasta toiseen, yllätyksiä , pitkäjänteisyys, moninaisuus....
Elämä => elämän punainen lanka, elämä, harrastus(2), oppia ikä kaikki, pussi täynnä..., helmien löytäminen..., unelma..., hengittämistä, suklaajäätelö	10 kpl	työ merkitsee paljon , työ ja harrastus, kiinnostaa, elämässä kiinni, päivät erilaisia, aamulla ylle, turvallista , tärkeää....
Huolehtiminen => ..tunnollisuuden perikuva, palava rakkaus, äidillistä huolta..(2), alpakkalauman johtaja, satoa korjaavalla..	6 kpl	tunnollisuus, auttaa muita , kokemuksia, kuuntelua, huomioimista, huolellinen....
Muurahaisen työt => muurahaisella keon rakennus, muurahaisen aherrus	2 kpl	korjataan, rakennetaan , merkityksellistä....
Näyttämö => tasapainoilua trapetsilla, taikurin hattu, näytelmä..., ensi-ilta..., norsun tanssia	5 kpl	taidetta, vaikeaa, pitää osata, tempaisen erilaisia juttuja, naamiot, vuorosanat, lavasteet, vaihtelua....
Aurinko => perhosten lentely, kevät, tuntematon metsä, pilvi, tuulenhalkaisija	5 kpl	tulevaisuus, mahdollisuuksia , virvoittaa, innoittaa...
Rakentaminen => palapelin rakentaminen, höyryveturi, puilla taloa lämmittäisi, puuta kuorisi, lankaa laittaisi..., hölmöläisten maton teko, räsymatto, vanha takki, riisuttava villapaita	9 kpl	samaa joka päivä , arkea, toistuvasti samaa, puurtamista , työtä....
YHTEENSÄ	79 kpl	

Päivähoito: Oma työntekoni on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Tarpomista => tervan juontia, pulkan vetoa..., suolla tarpomista, hiekkäerämaassa..	4 kpl	viha, pettymys, turhautuminen , raskasta, rankkaa, pelko
Vaikeaa => vastavirtaan uimista, ylämäkijuoksua..., ..katsastamattomalla autolla	3 kpl	ei tasa-arvoa, vaikeuksia...
Meininki => vaappuva lento, päivä pesukoneessa, karusellilla ajo	3 kpl	kiire , työstä työhön, vauhtia
Vesi => virran vesi, vettä vaan, vesihana..., venematka..	4 kpl	porskutellaan, viiletetään, imaisee mukaan, eteenpäin
Juoksu => juoksupojan hommaa, tukka putkella, uusia tuulia	3 kpl	pompotellaan, vauhtia
Matka => tutkimusmatkalla..., seikkailu ulkomailla	2 kpl	yksikään päivä ei samanlainen, yllätyksiä, tienviitat, nähtävyydet , vieraat maat....
Elämä => lapsuus, naurua ja itkua, elämä, jatke kotielämälle, elämänsuola, ovi oivallukseen	6 kpl	nautin , antaa paljon, tärkeää, elämä maistuu , opin uutta....
Huolehtiminen => emona oleminen, puutarhuri..., paimen..., puutarhanhoitoa, laupiaan samarialaisen..., terapeutti..., kevätkylvön..., omassa yrityksessä..	8 kpl	äidin korvike, rakkaus, hellit, hoivaat, ruokit, hyvä alku elämälle, ajattelen toisia, paljon töitä, ohjausta, vastuu, opetus, kasvatusta....
Muurahaisen työtä => muurahaisen työskentelyä(2), muurahaiskekoa rakentaisi(2)	4 kpl	puurtamista, antoisaa, vaihtelua, paljon työtä, kiirettä....
Näyttämö => viulun soittoa, tanssia(2), laulua ja tanssia, puhuva papukaija, eläintenkesyttäjän hommaa, soppaa ja sirkushuveja, ihminenainen	8 kpl	nautintoa, rakastan työtäni, ideoita, energiaa , iloa, rytmiä , keinoja oltava, vauhtia
Aurinko => avautuva tulppaani, auringonpaiste(2), taimi tarhassa, tuokio tuulessa	5 kpl	tyytyväisyys , ei koskaan valmista, monipuolista....
Rakentaminen => tilkkutäkki, avaisi..kirjan, palapeli, puurtamista..	4 kpl	samaa päivästä toiseen , osana kokonaisuutta, eri työpisteet, perusasiat samat....
Kone => kone, purkkaa jauhaksi, kuntopyörällä..	3 kpl	tasaista, helppoa, mukavaa, ei vaihtelua , ohjelmoitu, päivittäiset työt rutinoituu...
Ruoka => suolaa ja sokeria, lusikallinen eturuokaa lusikallinen..., runsauden sarvi, vanheneva viini(2), hiiva pullataikinassa	6 kpl	vaihtelua, pidän työstäni, varmuutta, auringonpaistetta, parantuu....
YHTEENSÄ	63 kpl	

Sosiaalipalvelut: Oma työntekoni on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Tarpominen => tarpomista luonnossa, hutun juonti, aasi kuormineen, pakkopullaa, pohjaton suo..., kivireki selässä, laiskainen..	7 kpl	vaihtelua, toiset määrää, upottaa, väsyttää , pelottaa, vaikeaa , henkisesti raskasta, vie voimat
Vaikeaa => sumuinen silta, toivotonta taistoa, blood sweat..., varvillaan olo	4 kpl	olen hukassa, pelko, väsymys , raskasta....
Meininki => naruhyppelyä, kaleidoskooppi, jokapaikan höylä	3 kpl	paljon työtä, kiire, muutosta, juoksua , vaihtelua, yllätyksiä, monipuolista....
Juoksu => juosten kustu, juoksua ajan perässä, ylämäki alamäki..., oravanpyörä, polkupyörällä ajo	5 kpl	paljon työtä, kiire, juoksua , ei ennätä, oma panos, työyhteisön tuki, reipasta....
Vesi => virtaava vesi, lastu laineilla, kissa liukkaalla jäällä	3 kpl	paljon työtä, juoksua , joustavaa, kiire , lentoa....
Matka => vaellusta..., päättymätön matka, nappikauppias matkalla..	3 kpl	ei koskaan valmista, auttamista....
Elämä => elämänsuola, oppia ikä kaikki, oppipoika, silkkiä vain	4 kpl	nautin työstäni , janoan työtä, kasvua
Huolehtiminen => suuren perheen emona, Äiti Teresan laupeudentyö, pikku piikana, rahaa pankkiin ei omaan..., läheisten auttaminen, sydän toivoa täynnä, suojelusenkeli	7 kpl	hoitaminen , rakkautta, autan , työmoraali....
Näyttämö => tanssia(2)	2 kpl	virkestystoimintaa, sulavaa, rytmiä
Aurinko => aurinko(2), nupustaan puhkeava kukka, salama, ..puu(3)	7 kpl	valoa, lämpöä, odotuksia, saavutuksia, aurinkoa, kasvua , ajatuksia, elämää
Rakentaminen => kankaankudontaa, räsymatto, tilkkutäkki, tikka keskelle..	4 kpl	erilaisuus, tarkkuus, työtä , tärkeä....
Kone => liukuhihnatyö, juna..	2 kpl	ei valmista, oman osuuden teen
Ruoka => sekahedelmäsoppa, täytekakku, kermajäätelö	3 kpl	pidän työstäni , mielekästä, haasteellista , monipuolista, värikästä, sottaakin...
YHTEENSÄ	54 kpl	

Terveystoimi: Oma työntekoni on kuin -metaforat

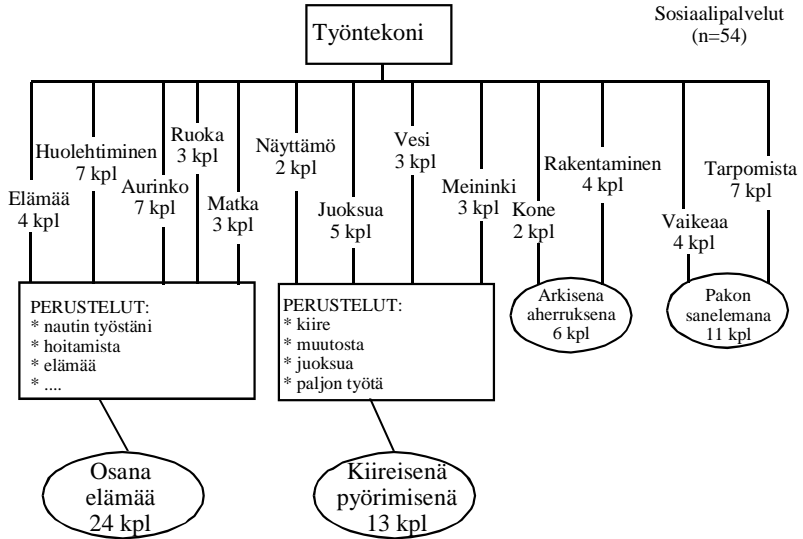
RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Tarpominen => suossa tarpoisi(2), tervan juontia(5), kivireen vetämistä(5), pakkopullaa(2), vauhti hidastuu.., yksityisyrittäjyyttä, ..painamista, urakkatyötä tuntipalkalla	18 kpl	ei jaksa , ei huvita, mitään ei tapahdu, riitelyä , ei apua, kyllästyttää, voimat loppu, ongelmia, suuret paineet , muutosvastarinta, raskasta , ei toimi....
Vaikeaa => tumpelon räpeltämistä, kaivon tyhjentäminen..., työmuuli, haparointia, homehtuneen leivän..	5 kpl	ei onnistu, liikaa työtä , vaativa, tympii , epävarmuus itsestä....
Meininki => aaltoliikettä, hullun hommaa, köydenvetoa..., varsa laiturilla, kumipallo.., lottoarvontaa, riipaisu pinnalta, pyörisi ympyrää, muovailuvaha	9 kpl	yllätyksiä, kiire , työaika ei riitä, suunta, muutokset , lopputonta , aikataulut, epävarmuus
Vesi => uiminen valtameressä, lainelautailua, joki, vettä vaan, pohjaton kaivo, poriseva ..vesi,	6 kpl	lopputonta , kiirettä , kuormitus vaihtelee, muutokset , vesi....
Juoksua => kilpajuoksu(2), yökiitäjän lento, kiireestä kantapäähän, tuhatjalkainen, maratonjuoksu(3), tuli takapuolella, uuteen tilanteeseen..., töiden perässä.., oravanpyörä, polkupyörällä ajo(2)	14 kpl	kiire , yllätyksiä, vauhti , työtahti, paljon töitä, tiukka aikataulu, eteenpäin, taaksepäin, juoksua
Taistelua => sota, taistelua tuulimyllyjä...(2), yhteensovittelua	4 kpl	ei tukea, paljon töitä , vaikeuksia....

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Matka => seikkailu, tutkimusmatkailija..., aarteenetsintä, laivaa ohjailisi, laivassa seilaaminen, tunturilla hiihtäminen	6 kpl	uutta aina, mielenkiintoista, yhteinen suunta, haasteita, vaihtelevaa, yllätyksiä
Elämä => ajan kaiva, paikkansa etsintää, oppia ikä kaikki, silkkiä vain(2), ekaluokkalaisen kouluunlähtö, elämäntapa	7 kpl	paljon tekemistä, koskaan ei valmis, sopeutumista, opin, kehityn , elatus hankittava, hyvin sujuu , kaikki uutta....
Huolehtiminen => lasten kanssa leikkiminen, apu hukkuvalle, monitoiminainen, osuiskaupan hoitaja, pikku piika, äidin uhrautuvaisuus, kissa pöydällä	7 kpl	palkitsevaa, autan , ongelmien ratkaisu, kompromisseja, työtä paljon, sutjakasta
Muurahaisen työtä => muurahainen kantaa kortta..(2), muurahaisen aherrus, muurahaispesässä olo	4 kpl	pitkäjänteisyys , sitkeys, teen työni hyvin , yhteinen tavoite....
Näyttämö => taidetta, orkesterin johtaminen, tanssia(4), sekakuoron altoääni, ensiesiintyminen, taiteentekoa	9 kpl	jokainen päivä erilainen, luovuus, pidän työstäni
Aurinko => auringonlasku, vuorokausi Suomen suvessa, ruusun tuoksua, keidas, päivä paistaa	5 kpl	elämä , turvallisuus, paljon työtä, monenlaista....
Kokonaisuuden osa => pisara meressä, pieni sirpale., muuntaja, kude kudelmassa	4 kpl	osa verkostoa , yhdessä teemme, iso organisaatio, asiakkaiden ja ammattiryhmien välillä,
Ruoka => liekki täytekakussa, säilykepurkki hyllyllä, ..voita levittäisi	3 kpl	odotan, sujuu
Rakentaminen => rakentaisi lisäksi kirkkoa, taapertamista, ..pelaamista, kirves kädessä..., laivan lastaaminen	5 kpl	työtä , tulokset, tasaista hommaa
Kone => tasainen tahti, tahkoa kääntäisi, myllyn ratas, juna..(4), mankelissa rullaamista	8 kpl	tasaista tahtia , kiirettä, samaa rataa, työtä , valituksia ei suvaita, pyörii, toimintaa....
YHTEENSÄ	114 kpl	

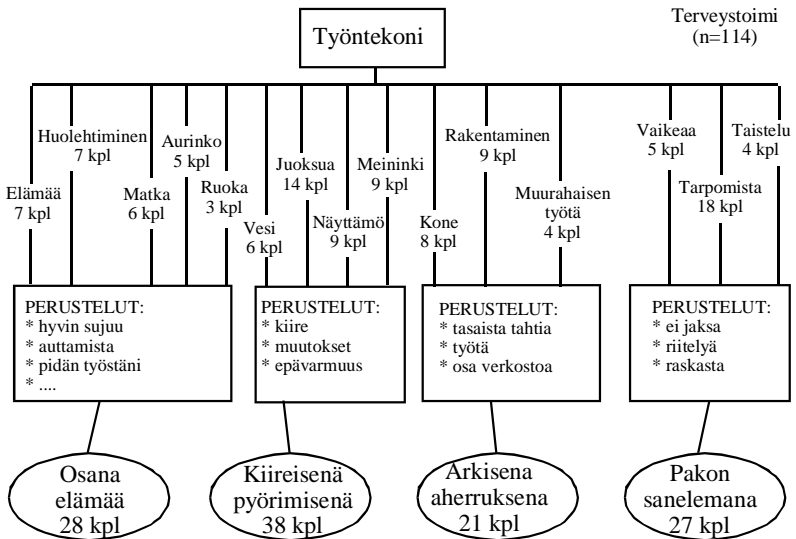
Tekninen toimi: Oma työtekoni on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Tarpominen => kivirekeä vetäisi(2), tervan juontia, tää tervassa, pään hakkaaminen..., jäitä polttelisi, paskan lappaminen, ..luudalta lattialle,	8 kpl	kaikki eivät mukana, olen syrjäytetty, ei eteenpäin, ei apua muilta , ei rahaa, jarrut, ei motivaatiota, välttämätön paha, ei arvostusta....
Vaikeaa => neulan etsiminen..., laivan ohjaaminen ilman moottoria ja..., varpailla kävely	3 kpl	ongelmia , ei tiedä mitä tapahtuu...
Meininki => vuoristorata, työntä myrskyn edellä, seinästä toiseen..	3 kpl	pomppiminen, työstä toiseen, kiire, vauhtia , rauhatonta...
Vesi => tukki koskessa, kaarnavene..., vettä vaan, itikan p.. Itämeressä	4 kpl	kiire, vauhtia , vesi kulkee, eteenpäin....
Juoksua => kova juoksu, tähdenlento, pikajuoksu, kieli vyön alla..., oravanpyörä	5 kpl	kiire, töitä riittää , pyrähdyksiä...
Taistelu => taistelu tuulimyllyjä..(2), selviytymiskursseilla, taistelu, välirauha	5 kpl	kaikki vastaan , raha, talous, epävarmuus ...
Matka => lentosuunnitelman..., vuoristokiipeilijä..., purjehtiminen, höyryveturi	4 kpl	niin kauan kuin on elämää , soveltamista, eteenpäin ...
Elämä => ajanvietettä, päiväkirja..., kylmää puuroa..	3 kpl	hauskaa, elämää ..
Huolehtiminen => laupias samarialainen, monialapalvelupisteen hoitoa, puhtautta, partiopoika	4 kpl	annan neuvoja, hoitaminen, palveleminen , vaihtelua....
Näyttämö => tanssi(2), letkajenkka, kapellimestari	4 kpl	rytmiä, iloa, väsyttääkin....
Kone => työjunan puurtamista..., ..robotti, kone, ..seinäkello, juna, ratas koneistossa,	6 kpl	tasaisesti käy, toistuminen , osa kokonaisuutta, pakkotahtia, samat kuviot...
Rakentaminen => arkirutiinia(3), pieni kivenhakkaaja..	4 kpl	rutiinia, arkista , puurtamista, työtä , ei haasteita....
YHTEENSÄ	53 kpl	

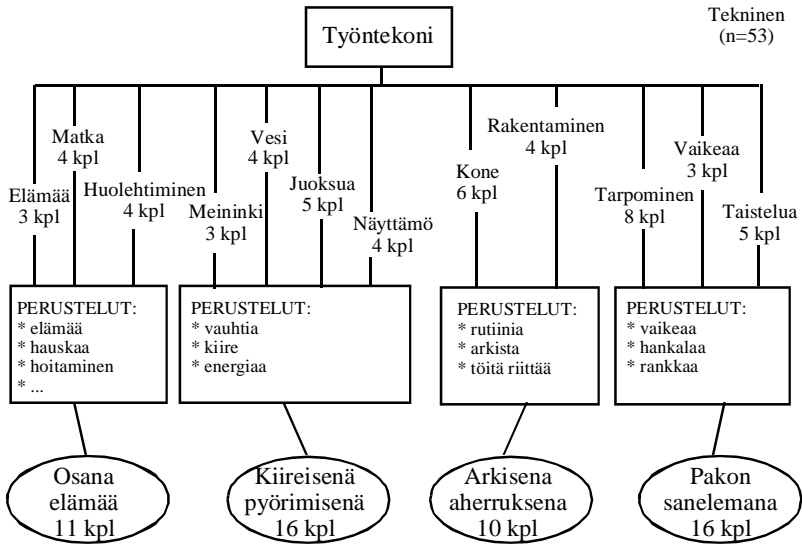
Liite 5. Oma työntekoni -metaforien ryhmittelykuviot toimialoittain.



Oma työntekoni -metaforien ryhmittelymalli sosiaali- ja terveystoimissa:
sosiaalipalvelut



Oma työntekoni -metaforien ryhmittelymalli sosiaali- ja terveystoimissa:
terveystoimi



Oma työntekoni -metaforien ryhmittelymalli teknisellä toimella

Liite 6. Ryhmittelytaulukot *työyhteisöni on kuin* - metaforista, ryhmät, metaforat, lukumäärät ja perustelut toimialoittain.

Koulu: Työyhteisöni on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Muurahaispesä	9 kpl	aherrusta, paljon töitä , hälinää, tapahtumia, kuhinaa, selviytyminen, paljon ihmisiä, kiire , turvapaikka....
Eläimet => varsalauma, tiaissekparvi, susilauma, sopulilauma, alpakkalauma, varpusparvi	6 kpl	iloisuus, omissa oloissa , omat piirit, laumassa , samat tilat, yhdessä vaan ei yhteistyötä, hämmennys....
Perhe	5 kpl	melua, melskettä, keskustelua, yhdessä, jakaminen, kiistojakin, kuuntelua, luottamus....
Ihmisjoukko => miehistö, ryhmä(2), mummola, koti(2), pari(2), suku, lastentarha, tuttu joukko	11 kpl	yhteistyö , hyvä porukka, riitelyä, luottamus, kuuntelua , sujuvuus, avoimuus, sovussa, päämäärät yhteisiä, tuttuja, auttaa, rohkaisee, tukee, ohjaa neuvoo, velvollisuudet, hyvät olla....
Laiva => purjeverene, laiva ilman kapteenia(3), laiva(2)	6 kpl	myrskyä, tasapainoilua, tuulijolla, työntäkin, puurtaa eteenpäin, vastuksia, sopeutumista, mielipiteitä, pelkoa, muutoksia, päämäärä tuntematon, suunta hukassa, epävarmuus, eteenpäin...
Vesi => meri, vesi(2), virta, lähde, poreallas, lampi(2)	8 kpl	pärskeitä, pursuavaa, elämää , vaihtuvuutta, iloa, kuuluu elämään , keskustelua, omat työt, sulavaa, soudetaan ja huovataan, roiskahtelua, soljuvaa, vastakohtaisuuksia...
Sekametelisoppa => pitopöytä, sirpaleinen peili, hullujen huone, keittiö, hullun mylly(2), papupata, supermarket, mehujää, heiluriliike	10 kpl	erilaisuus , jokaiselle jotakin, kiire, kiehuu, kuohuu, keskustelua, mielipiteitä, asiakkaat, ei ehdi pysähtyä, moninaisuus....

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Luonto =>etappi erämaassa, keidas(2), metsä, aavikko	5 kpl	erilaisuus, muutos , jumiutunut, kuuluu elämään , innostus, lannistus, säästöt, väsymys, epävarmuus, valitusta, työtaakka....
Sää => tuuliviiri, huhtikuinen päivä, lumihuutalet, kevätssä	4 kpl	erilaisuus, oikukas, innostus, lannistus, tunti kerrallaan, tapahtumia, muutosta , ei samanlaista päivää, eletään
Riitely => jääpuikko, piikkittelevä kaktus, valtataisteleva joukko	3 kpl	ristiriidat, terävä kärki, vastustus, erilaisuus , nälviminen, piikittely, puhutaan pahaa, puukolla selkään....
Jumiutunut => kauhun lamaannuttama, pysähtymässä oleva linja-auto, sementoitu norsu, vetäisi kivirekeä	4 kpl	ei jakseta, hidas, sidottu, apatia, ei tapahdu mitään, ei yhteistyötä , lamaantunut, pelko, työtä paljon, ei liiku....
Tukeva => itkumuuri, Kiinan muuri, tukiverkko, ystävä	4 kpl	tukeva, omat huolet voi purkaa, yhdessä ollaan, keskustelua , työtoverit....
Yksinäisyys =>hallitsija ja alamaiset, yksinäiset kaupparatsut, yksityisyrittäjät, taiteilijoiden..., epävarma ihminen	5 kpl	pitää "potkia", meitä ei kuunnella, ei voi vaikuttaa, yksinäisyys, dialogi ei onnistu, oman edun tavoittelu , käskyt ylhäältä, omat alueet, itseriittoisuus, ei yhteistyötä
YHTEENSÄ	80 kpl	

Päivähoito: Työyhteisöni on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Muurahaispesä	6 kpl	kaikki kantavat kortensa kekkoon, hyöriinää, kiirettä , muutoksia, jokaisella oma tehtävä, paljon aikuisia, paljon lapsia , hajallaan, raatamista....
Eläimet => linnunpesä, mehiläispesä, lohilammikko, kanala(2), akvaario	6 kpl	joustoja, paljon aikuisia, paljon lapsia , tehokkuutta, kuhinaa, hälinää, talo täynnä, paljon naisia....
Perhe	8 kpl	yhteistyö , huomioonottaminen, paljon lapsia, paljon aikuisia, tuki, yhdessä koetaan, iloja ja suruja, yhteenkuuluvuus....
Ihmisjoukko => koti(3), ystäväpiiri, sisarusparvi, monitoimitalo, kahden kerroksen väki, talo, retkikunta	9 kpl	kaverit, mukava mennä, tehdään kuten aina, kodikas , viihtyisä, vastuu, arvostus, eletään, kasvetaan, vanhetaan, yhteisön jäsenyys....
Laiva => laiva(2), paatti, kuunari	4 kpl	suunta, muutoksia , vajaa miehistö, myrsky, kehitetään, eteenpäin, yhdessä, epävarmuus....
Vesi => puro, meri	2 kpl	myrsky, muutoksia , solinaa, aallot...
Räjähdyks => Belfast taistelun..., pieru nahkapöksyssä, jääpiikillä selkään, ruutitynnyri, bensalätäköt, dynamiittipötkö, tulivuori	7 kpl	oman edun tavoittelu, kyräily, räjähdys, kyteminen, haisee, ratkaisuja, ei johtoa, konfliktit, erilaisuus , epävarmuus, purkautuminen...
Sää => Englannin sää, vuodenajat, tuulien kokeilija,	3 kpl	vaihtelevuus , heiluminen, energiaa, ideoita, uusiutuminen , kokeilua....
Luonto => puutarha keväällä, omenapuu	2 kpl	satoa, kukkia, uusi alku, vaihtelua...
Sekametelisoppa => hullunmylly, eripari saappaat, lätkäpeli, papupata, sekametelisoppa, karuselli, viiliastia..., kaivo..., epävirallinen soitin, venyvä vieteri, sekoilevien sielujen..	11 kpl	kiire, erilaisuus , yhteensovittaminen, äänekkyyys, eriarvoisuus, keskustelua vähän, erilaisia touhuja, monenlaisia persoonia, joustaminen, mukautuminen, itsenäistä ja yhteistä, porukka, toisinaan innostetaan, vaihtuvuus, ristiriidat...
Jumiutunut => tikun niellyt, joukko uupuneita, muuli, vahakabinetti,	4 kpl	väsymys, uupumus, vaatimus, huonot suhteet, itsepäisyys, ei auta työntää ei vetää, epävarmuus...
Ilo => piristävää ruiske, viini..., hyvä hengetär, lapsi	4 kpl	iloisuus, kokeileminen , ympäristö, positiivisuus, yhteishenki...
Säästöt => sinnikäs pyristelijä, laudalla keikkuva muna	2 kpl	raha, epävarmuus , kalleus...
YHTEENSÄ	68 kpl	

Sosiaalipalvelut: Työyhteisöni on kuin -metaforat

RYHMA/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Muurahaispesä	11 kpl	aherrusta , ahkeruutta, paljon naisia, vilkasta, erilaisuus, korjaamista, hyörintää , koskaan ei tule valmista, paljon työtä , innostusta, elämyksiä, kiirettä , järjestystä, omat työt, tukea...
Eläimet => lintukoto, herhiläispesä, kanalauma, harakan pesä	4 kpl	keskustelua, paljon työtä , erilaisia ihmisiä, ei nähdä ulospäin, muut määrää...
Perhe	6 kpl	keskustellaan , mielipiteitä, monenlaisia jäseniä, erilaisuus on rikkaus, iloja ja suruja, kuuntelua , erilaisuus, eri mieltäkin voi olla, auttamista...
Ihmisjoukko => koti, ystäväpiiri, kilpailevat siskokset, lepokoti, tutut, yhdessä toimimista, akkalauma,	7 kpl	siellä viihtyy , sinne ikävä, poiskin haluaa joskus, mukava olla yhdessä, ääntä, salailua, suosikkeja, viihtyminen, yhdessä toimitaan , hankaluksiakin, vastuuta....
Sekametelisoppa => sillisalaatti, riepumatto, sekatavarakauppa, persialainen tori, kiehuva rokkapata, sekola, Jokisen eväät, Venäjällä, kiehuva papupata, esiliinannauhat, kesäinen tori	11 kpl	erilaisia ihmisiä, monen kirjavaa, vaihtuvuutta , pulputusta, asiakkaat, levällään, paljon työtä, ympäri mennään yhteen käydään....
Jumiutunut => jäihin karahtanut, seisova vesi, sammunut hiilikasa, laiva ilman peräsintä, iso tynnyri, apina häkissä	6 kpl	ei liikettä , muutosta ollut, ei yhteishenkeä, tavoitteet puuttuvat, yksinäisyys, sulkeutunut, muistellaan vanhaa, samat toimintatavat, itsenäisyys, ei tukea, ei ymmärrystä....
Liike => vierivä kivi, soljuva puro, helisevä vasta, ilma,	4 kpl	eteenpäin meno , ei jumiutumista, kehitystä, työt tehdään, enempi ja vähempi, liikkeessä, vaihtelua....
Räjähdyks => viritetty viulukiel, myrskyä enteiliisi	2 kpl	kireys, väsymys, pitää miettiä mitä sanoo, ahdistus, loppuunpalaminen, väärinymmärrystä....
Ilo => lämmin syli, lämmin kosketus, auringonpaiste, kesäinen päivä, yksi rauhallisuus, henkireikä	6 kpl	jakaminen, kannustus, voima, lämmittää, tarvitsen, minulle tärkeä, rauhallisuus, voi purkaa huolet ja murheet, erilaiset ihmiset, joustavuus, mutkattomuus, aurinko, kuuntelua , mukava olla....
Luonto => mansikkapaikka, vanha puu, saari keskellä merta	3 kpl	kivaa, vahvuus, itsenäisyys....
YHTEENSA	60 kpl	

Terveystoimi: Työyhteisöni on kuin -metaforat

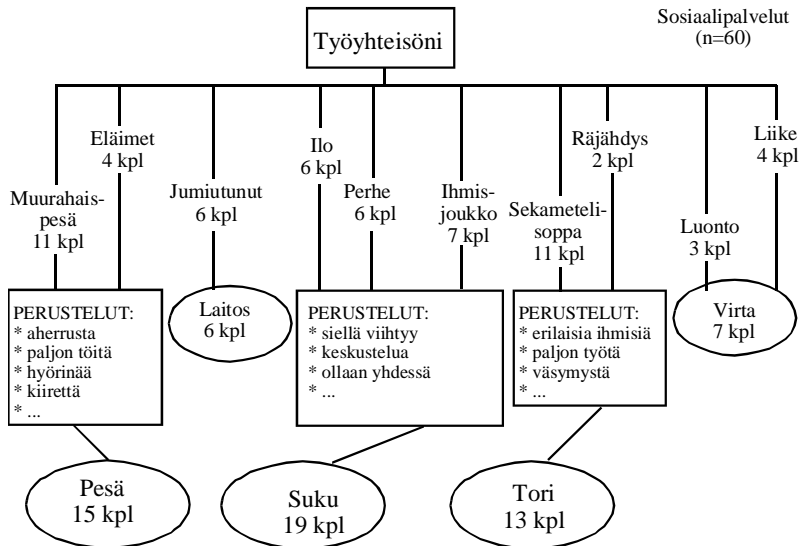
RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Muurahaispesä	27 kpl	ahkeruus, työteliäisyys, kiire, paljon, ahtaus, ihmisiä , vilkas, asiakkaita paljon , paljon töitä, aherrus , vilinä, kuhina , rutiinit, suuret taakat , vastuu....
Eläimet => mehiläispesä, herhiläisen pesä, kanalauma, ampiäispesä(2), lintuparvi	6 kpl	jokaisella omat työt, aherrusta , omat lokerot....
Perhe	13 kpl	erilaisuus , tukeminen , kannustus , jakaminen , välillä paremmin välillä huonommin, paljon ihmisiä, äidit ja tädit, luottamus , yhteisö , vastuu, läheisyys, monenlaisia ihmisiä....
Ihmisjoukko => aviopari, tyttösakki, koti(5), suku, avioliitto, esikouluryhmä, iltapäiväkerho, yksinäiset yhdessä, orkesteri, porukka(2), yhteen puhaltajat	16 kpl	erilaisuus , nuoria ja vanhoja, arvostus, samanlaisuuttakin, tukeminen , kokemusta, hyvä tulla, tullaan toimeen, luottamus , kova työ, helppo olla, yhteistyö , viihtyminen....
Sekametelisoppa => markkinapaikka, tori(2), rokkapata(2), kiehuvan keittiön väki(2), Jokisen eväät, sekametelisoppa, sekamelska, sekatarakauppa(2), alennusmyynti, lokero lokerossa, shakkilauta, sortin sakki, poriseva perunapata, kaksi huonetta	18 kpl	toistemme jaloissa ollaan, menijää ja tulijaa, porinaa, hyörinää , erilaisuutta, toimivuuttakin, ääntä , juoksemista , levällään, innostusta, sekavaa , sähläämistä, puhetta, siirtoja....

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Räjähdy => kupla, aikapommi, tulta, räjähtävä ilmapallo, samppanjapullo, piikkinen kaktus, vihreä kateudesta, poksattava ilmapallo	8 kpl	painetta pinnan alla, räjähtää käsiin, sekavaa, erimielisyyttä , jännitteitä, eripuraisuutta, kateus, piikittely....
Luonto => keidas aavikolla(4), mustikkapehko metsässä, huojuva puu, nuori puu,	7 kpl	hyvä yhteishenki, muutoksia ollut pitkään, uudistukset, hauskaakin, erilaisuus, muutosta
Säästöt => viimeistelyhalli, roskatunkio, paikka jossa käärmeet..., lanttu, kilpaileva koiravaljakko, toimimaton tehdas, talo ilman ikkunoita,	7 kpl	säästöt , loput tänne, raha , selän takana puhuminen, tyhmyys, piiskaamista, ongelmista vaietaan....
Vesi => lastu laineilla, jäälautta avomerellä, kivi virrassa, voimaansa etsivä joki, saari meressä, virkistävää vesi	6 kpl	keinahtelua, tuulien mukaan, tunnetaan toisemme, hioutumista....
Laiva => laiva tuuliajolla, purjevene, eksynyt laiva	3 kpl	ympäristön paineet, mahtavammat voimat määrää suunnan, vauhtia ...
Liike => liukkaalla jäällä, ruuhkabussi, vieras ufo, katu	4 kpl	vauhtia, kiire , juostaan, meteliä, vieraskin....
Oravanpyörä => oravanpyörä, pingispallo narussa, vuoristorata, sirkus, hornankattila	5 kpl	pomppii, vauhtia, palaa samaan paikkaan, meteliä, juoksua ympäriinsä , puhelimet soi, ihmisiä virtaa sisään....
Ilo => auringonpaiste, piristyspilleri, ilopilleri, vanha kolli, mukava ilta baarissa, huumorilla höystetty vitsi, tanssipaikka, tukihenkilö	8 kpl	positiivisuus, voi jakaa ilot ja surut , ystäviä, auttamista, tukemista, kannustusta , huumorintajua, iloa....
YHTEENSÄ	128 kpl	

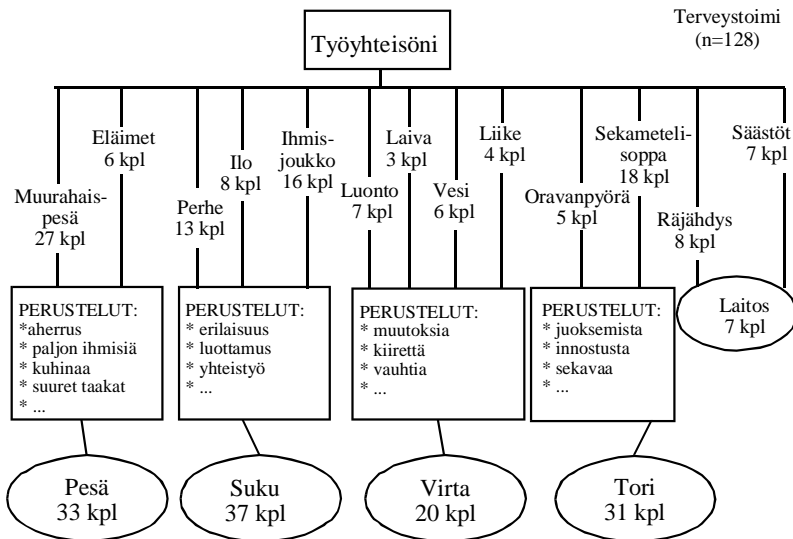
Tekninen toimi: Työyhteisöni on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Muurahaispesä	3 kpl	kiire, kuhina, vilske, hulina....
Eläimet => ampiaispesän kenno, ampiaispesä, lammaslauma,	3 kpl	omat tilat, omat työt, eri ammattiryhmiä, erilaisuus....
Perhe	3 kpl	vastuuta, kannustus, tukeminen, tunnetaan toisemme...
Ihmisjoukko => akkalauma, perheen emännät, miesten maailma	3 kpl	ääntä, koti, toimintaa, miesten arvojärjestys, käytännönläheistä....
Diktaattori => oman onnensa nojassa, toukat perässään, välttämätön paha, pakkotyölaitos, pakkotyöleiri,	5 kpl	politiikka, muutos, vaihtelu, yksin , epävarma, ei ole muille aikaa, ohjat tiukalla, paljon työtä
Räjähdys => sytytyslanka, viritetty vieteri, tinasotilasarmeija, aikapommi, asemasota, sotatanner, mannerlaattojen kohtaamispaikka, ripulipotilas,	8 kpl	uupuminen, ylhäältä liikutetaan , muut päätää, katkeamispisteessä, riiteleminen, yritetään selviytyä, voi laueta, voi tulla housuun....
Laiva => uppoava laiva, laiva ilman kapteenia, vene tuuliajolla	3 kpl	johtaminen tempoilee, tavoite puuttuu, suunta hukassa
Vesillä olo => jäälautta(2), lastu laineilla, jäälautan jääkarhu,	4 kpl	ajelehtiva , pienenee, murenee, sulaa, tulevaisuus epävarma, hukutaan
Liike => superpallo, liehuva liekinvarsi, tuuli, muuttuva kameleontti	4 kpl	muutokset, pomputellaan, vaihtelee, myrskyä, ei pysähdy, pallotellaan, heilutaan, liehutaan....
Oravanpyörä => pippurimyly, onnenpyörä, sirkus(2), oravanpyörä, viileä käsi...	6 kpl	vaihtelua, hullun myllyä, kiire, rumba, esitetään omia juttuja, muutokset ...
Sekametalisoppa => papupata(2), jyvät ja akanat, sinivuokot..., tilkkutäkki, sekainen lankakerä, hollitupa,	7 kpl	aina tapahtuu , porinaa, riitaa, epävarmuutta, purnataan, pulputus, tilaajat ja tuottajat, huhut, pallottelu, vatkaaminen....
Säästöt => pennitön uneksija, pennilauma, kelloton lehmä, irtisanomista odottava..., kutistuva pyy, hiipuva tuli, historian kirjasta,	7 kpl	henkilöstö vähenee, ei uutta, ei resursseja, säästöjä, ei rahaa , ei tuloja....
YHTEENSÄ	56 kpl	

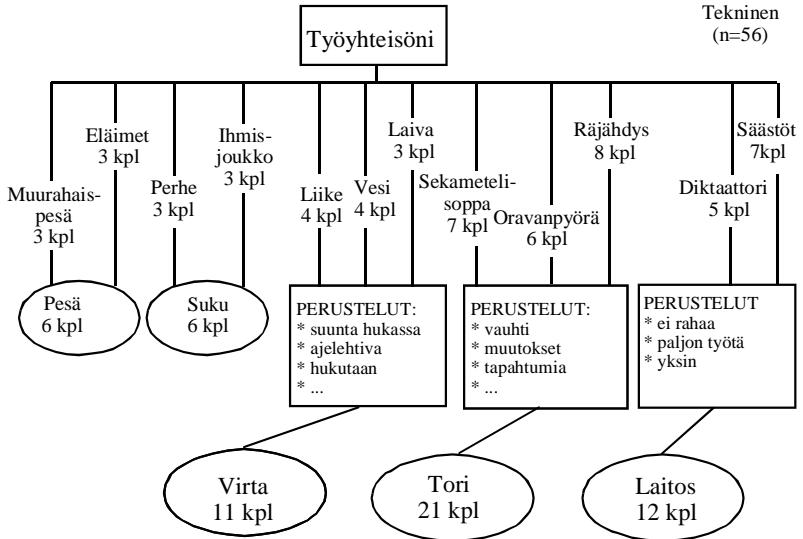
Liite 7. Työyhteisöni -metaforien ryhmittelykuviot toimialoittain.



Työyhteisöni -metaforien ryhmittelymalli sosiaali- ja terveystoimessa: sosiaalipalvelut



Työyhteisöni -metaforien ryhmittelymalli sosiaali- ja terveystoimessa: terveystoimi



Työyhteisöni -metaforien ryhmittelymalli teknisellä toimella

Liite 8. Ryhmittelytaulukot *oppiminen työpaikalla on kuin -metaforista*, ryhmät, metaforat, lukumäärät ja perustelut toimialoitain.

Koulu: Oppimiseni työpaikalla on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Elämys => leikkiä, jännityskertomus, kävelisi heikoilla jällä, maitokiisseli..., seurustelua, ei savua ilman..	6 kpl	koskaan ei tiedä mitä tapahtuu, intohenkistä , kiihottavaa, luovaa, mukavaa , aina sattuu ja tapahtuu, heittäydyttävä mukaan....
Koulussa => kasvamista(2), päätoimisella opiskelijalla, ekaluokkalaisella syksyllä, oppilaan työpäivä, korkeakoulu	6 kpl	työ opettaa, aina uutta , hinku, oppiminen, oppilaat kasvattaa, kertaus....
Hukkaan heitetty => onnen etsimistä, täyttymätön toive, vettä valaisi hanhen..(2), hukkaan heitettyä rahaa, ..nakki, unenäköä, perhosen henkäys	8 kpl	ei ole , ei löydy, hukkaan menee, joskus jotain, ei mahdollisuutta , itsestäänselvyyksiä....
Pala palalta => sanomalehden lukeminen..., lapsi mustikkaretkellä, rusina pullassa, lintu noukkisi siemeniä, kahdella narulla kävely, tikapuuta kiipeäisi, rahaa pankkiin, nuotion liekki, vilja siilossa, puuhun kiipeäminen	10 kpl	vähän kerrallaan, välillä löytöjä, sieltä täältä , kehittäminen, aina ei onnistu, mahtava tunne, toisinaan ja toisinaan ei....
Taakka => taakan kantamista, löisi päätä seinään, jäitä polttelisi(2), sarja pettymyksiä, pakon sanelemaa, pakkopullaa	7 kpl	ei ehdi , ei koulutusta, ei mahdollisuuksia , ei uudistumista, virheitä, erehdyksiä, ei innosta....
Hidasta => pyrähdys ilman jatkuvuutta, vastamäkeen kulkisi	2 kpl	hidasta, ei jaksaa , ei jatkuvuutta....
Luonto => hento kukkanen, kasvava puu, kala vedessä, aukeava ruusu, niitty, kasvi..., kukasta kukkaan..., pilvinen päivä	8 kpl	kastelu, innokas, jatkuvaa , vauhti on hurja, jokaiselta oppii, ideoita, harrastuksia, hauskaa , valoa....
Yksinäisyys => erakon elämää, jokainen oman onnensa seppä, astelisi sateessa	3 kpl	ei yhdessä, itsestä kiinni, yksin tehtävä....
Liike => loppumaton prosessi, vuoristorata, juoksevan jäniksen..., ..kuminauha, ruusuilla tanssi, vanha koira	6 kpl	uutta joka päivä , uusia temppeja, kiire....
Kertaus => hauki, ..myllyä jauhattaa,	2 kpl	kertaamista , vanhan jauhamista...
YHTEENSÄ	58 kpl	

Päivähoito: Oppimiseni työpaikalla on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Kertaus => kertausta, kertausharjoitukset, vanhan jauhaminen	3 kpl	toistoa , erilaisuuttakin, ei paljon uutta...
Koulussa => elämän kiertokoulu, avoimen yliopiston opinnot, lapsilla, ihmisten opiskelu	4 kpl	uusia asioita, jatkuvaa , oppimista, ymmärtäminen, havainnointi....
Pala palalta => tiilitalo, kuuntelisi radiota, kirkas helmi..., räsymatto, onkisi kalleuksia..., ovien avautumista, pieni puro..., sattumia kaurapurossa, palapeli, laittaisi rahaa pankkiin, pitkä naru, perunoita kuorisi	12 kpl	uusi tieto rakentuu vanhalle, joka päivä jotain , koko ajan opitaan, sirpaletiedon kokoaminen, rikastuttavaa, kokonaisuus täydentyy , välillä onnistuu....
Imeminen => sienellä imisi, taulusieni, viini, joka huumaa, ..pölynimuri, imemistä	5 kpl	tahdon oppia, imen itseäni , intoa, kokeilua, aina lisää, ihanaa...
Liike => ikuisuus, tanssia jäällä, raitiovaunussa istuminen, liikkuvaan junaan..., ..liukurata	5 kpl	ei loppu kesken , uutta koko ajan, maisemat muuttuu....
Elämys => tähdenlento, piristysruiske, elävä haaste, retki ihmismieleen, onnenpyörän osallistujalla, ahaa-elämyksiä	6 kpl	uusia ideoita , haastetta, katsellen, kuunnellen, elävyyttä, oivalletaan , voittoja...
Jokapäiväistä => jokapäiväinen leipä (2)	2 kpl	uutta ja erilaista aina, joka päivä , ei samanlaista päivää...
Hukkaan heitettyä => komiikan käsikirjasta, päiväuni	2 kpl	vähentynyt , keskittynyt muille....
Luonto => kastelemista vaativa kukka, elämää symbioosissa, nouseva aurinko, ..etana	4 kpl	herätys, saamista, puolijuoksua , varuillaan....
Taakka => tervan juontia, yrittäisi juosta tulvan...	2 kpl	ei määrärahoja , säästöt, ei aikaa, rutiinit....
Hidasta => harvinaista herkkua, puhaltamista ilmapalloon..., pysähtynyt kone	3 kpl	hidasta, ei tarvetta, harvoin
YHTEENSÄ	48 kpl	

Sosiaalipalvelut: Oppimiseni työpaikalla on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Koulussa => elämäkoulu(2), elämän korkeakoulu, kansakoulussa, atk-laitteet, ..kirja,	6 kpl	nautitaan pienistä asioista, oppikirjat, koulutus, uutta joka päivä, oppiminen , tietoa, paljon asiaa....
Elämys => Liisa Ihmemaassa(2), ahaa-elämys, seikkailu, haaste, jos olisin eilen.. kullanhuuhtomista, aarrearkku, halu, kiertäisi maapalloa, hunajaa, piilopullo, voi leivälle	13 kpl	uusi, elämys , oppiminen, uutta joka päivä, on tarjolla, elämä, tietoa, avaa näkymiä
Taakka => pään takomista seinään, tervan juontia, tervassa hiihtäisi, jäitä polttelisi(2), pakkopullaa, ...vanha koira..	7 kpl	ei ole aikaa , ei koulutusta, väkisin, ei jaksaisi , kateus, tukahdutetaan, ei anna mitään....
Hidasta => etanan vauhti, odottava laiva, pysähtynyt veturi, kuivunut lähde, pysähtynyt vesi, itikan raapaisu, muurahaisen pissiä	7 kpl	hidas, ei jaksaa liikkua , koulutusmäärärahat, ei uutta, ei ehdi
Luonto/Sää => aurinkoinen päivä, kevätsade, versova kasvi, kevätpuuro, loputon erämaa	5 kpl	haasteet , pohtiminen, arvioiminen, virkistää, uusi kasvu, uutta opittavaa, eteenpäin....
Pala palalta => sokean kanan jyvän..., välillä jaloilleen välillä..., tiedon jyvän..., muru sieltä muru täältä, palapeli, ..mummon sairaus, mustikoiden puhdistaminen, aikuinen ihminen	8 kpl	välillä tapahtuu, välillä onnistuu, uutta ja vanhaa, tiedot , taidot, pieniä asioita....
Liike => pomppiva pallo, askel eteenpäin	2 kpl	joka päivä uutta, mieli avoin....
YHTEENSÄ	48 kpl	

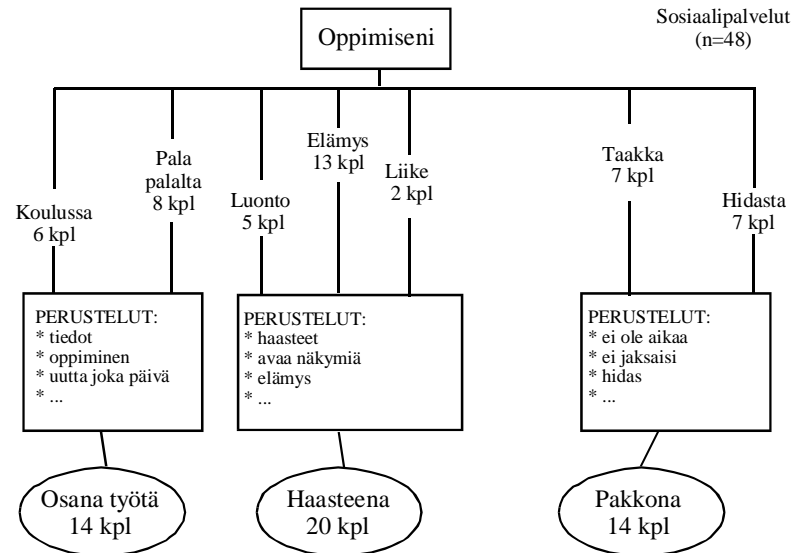
Terveystoimi: Oppimiseni työpaikalla on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Koulussa => abiturientilla..., opiskelevat lapset..., koulu kävisi, päätoimista opiskelua, koulunpenkillä istumista, yhdestä muotista..., lasten leikkiä, tietosanakirjan luku, elämänkoulu	9 kpl	osaankohan, osaan, tiedän, aina uutta, oppiminen , tarve, uusia asioita, koulutus...
Oppiminen => oppia ikä kaikki(3), ei oppi ojaan kaada, kävelemään oppineella lapsella, kolhuja..., nöyryyttä..., mielenkiintoinen kirja,	7 kpl	ihmissuhdetaidot, uusia asioita , opiskelua, koko ajan , mahdollisuuksia, ei huono, uudestaan, iloitsen, oppiminen , kokeilua, rikkautta, virheistä oppii....
Jokapäiväistä => jokapäiväinen elämä, jokapäiväinen työ, jokainen päivä, jokapäiväinen askare, päivittäinen syöminen, jokapäiväisen leivän syöminen	6 kpl	oppi , turvallista, joka päivä, uutta
Taakka => jäätä polttelisi, hällä väliä, nolla, tervan juontia, ajokoira, pakkasen puolella, hiekalla hiihtämistä	7 kpl	utta tulee, ei ehdi, ei varaa , kiire, ei opi, väsynyt , oppimiskyky huono....
Hidasta => hiipuva hiillos(2), yksi askel eteen kaksi..., puuhun kiipeäminen, hitaasti hyvä tulee, kilpikonnan kilpajuoksu, rapu, ilmaan sohimista,	8 kpl	ei rahaa koulutukseen , omat tyylit, yrittää, ei jaksa , hidasta, paineet, vaikeaa....
Elämys => katselisi hyvää elokuvaa, elämän eliksiiri, elokuvissa, lottovoitto, oivallus, aarteiden etsiminen, pyörittäisi onnenpyörää, jatkuva riemukaari, jatkuva ihmetyks, silkkiä, Volvo Amazon, välähdyksiä(2), kokemuksia..., kahvitauko, Liisa Ihmemaassa	16 kpl	kaikkea tapahtuu, tietoa tarjolla, uuden oivaltaminen, ilo, tyydytys, aina uutta, virkistävää, kokemuksia , mahdollisuus, jakaminen
Liike => non-stop, virtaava vesi(2), pikajuoksua(2), uusi tuuli, Vuoksen virta, virkistävä vesi, juna, ..roiskuu..., uraohjus, meri(2), elämä juoksuhaudassa, lastu laineilla, puron solinaa, uudisrakentaminen, tuhka tuulessa	18 kpl	kaiken aikaa, haasteita , aina uutta, ei ehdi pysähtyä, paljon, äkkiä, oppinut olen, loppua ei näy, jaamme tiedon , joka päivä jotain, liikettä, kokemus , koskaan ei valmista....
Pala palalta => räpäimistä..., tilkkutäkki, helminauha, sirujen kokoaminen, rahaa pankkiin(2), keilat ilmassa, jäänsärkijä, täyttyvä pallo, reppua täyttäisi	10 kpl	sieltä täältä, pienistä syntyä kokonaisuus , asiat nivoutuvat, moninaista, opiskelu , kasvattaa pääomaa, aina uutta , jatkuvaa, tulevaisuus....
Hukkaan heitetty => unelma, hölmölässä, taantuvaa..	3 kpl	kerrata voisi, tehdään kuten ennenkin, menee hukkaan
Luonto/Sää => taimi josta kasvoi..., luonnonlaki, puuta, sumu, kukkia ketoon, auringsäde pilvisenä..	6 kpl	joka päivä jotain, kestävä, tyydytys, on ja pysyy, oivalluksia....
Yksinäisyys => yksinäinen ratsastaja, plasebo-hoito	2 kpl	yksin, päivä kerrallaan, irrallisuus....
YHTEENSÄ	92 kpl	

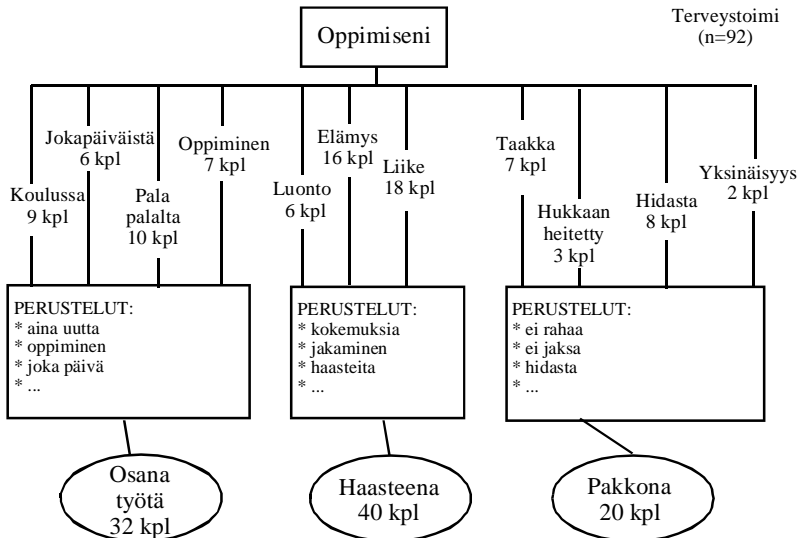
Tekninen toimi: Oppimiseni työpaikalla on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Taakka => tervan juontia(8), jäätä polttelisi(4), pakkopullaa, pulavuosi, kantapään kautta..., oppi ojaan kaataa	16 kpl	ei ole aikaa , ei tarvetta, ei määrärahoja, ei mahdollisuuksia , ei jaksa innostua, ei hyötyä....
Luonto => kevättä odottava kukka, auringonsäteet metsässä, pisaroita kuivaan maahan, tuuli, valon pilkahdus	5 kpl	oppimishalua , joutuu oppimaan koko ajan, joskus jotain....
Pala palalta => murujen metsästys, aamunlehti, pikkuhiljaa..., anelisin almuja, saisi takin..	5 kpl	tulee automaattisesti, sieltä täältä , vähitellen, monelta taholta, työ opettaa....
Hukkaan heitetty => sulava jäätelö..., heittäisi pennejä taivaalle, tyhjän nyhjäys, kuset housuissa, helmien tuhlaamista..., hiiaton pullataikina, tuhlausta, veteen piirretty..	8 kpl	hupenee, ei jaksa , pieneen meni, ei mahdollisuuksia , tulokset kehoja....
Liike => pyörivä kivi, yksilöhiihto, purjehtimista, suuri haaste	4 kpl	haasteita , en halua ikävystyä, ei voi jäädä paikalleen, hauskaa, eteenpäin....
YHTEENSÄ	38 kpl	

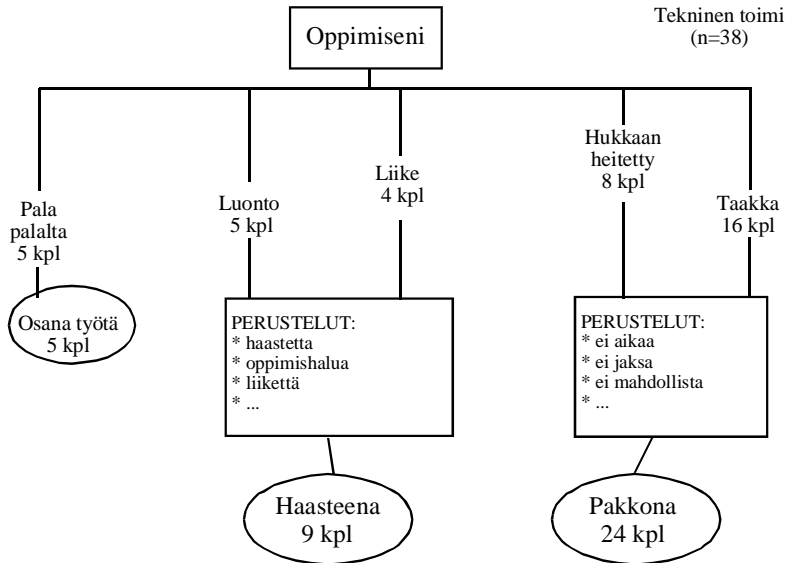
Liite 9. Oppimiseni työpaikalla -metaforien ryhmittelykuviot toimialoittain.



Oppimiseni työpaikalla -metaforien ryhmittelymalli: sosiaalipalvelut



Oppimiseni työpaikalla -metaforien ryhmittelymalli: terveystoimi



Oppimiseni työpaikalla -metaforien ryhmittelymalli teknisellä toimella

Liite 10. Ryhmittelytaulukot kaupunki työnantajana on kuin -metaforista, ryhmät, metaforat, lukumäärät ja perustelut toimialoittain.

Koulu: Kaupunki työnantajana on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Tuntematon => kasvoton muumio, kasvoton(2), rautanaamio, dinosaurus, jättiläinen..., jääplaneetta, peikko, klovnit, hunnilauma..	10 kpl	ei näy, uhkailu, politiikka, tuntematon, ei kiitosta , ei voi vaikuttaa, kaukainen , ei tietoa, ei saa irti maskiaan, taustalla, vahtii, erillisyyss...
Orjuutus => orjapiiskuri(3), itara ja ilkeä äijä	4 kpl	vaatimuksia , työolosuhteet huonot, ei kiitosta , säästää, paljon työtä, ei huolenpitoa , piiskaa, uhkailee, riistää, pihistää...
Päättäjät => ison talon isäntä, ..despootti, köyhä isäntä, köyhä työläispoika, epämääräinen sukulainen, vieras ihminen, luikerteleva käärme, etäinen isovelji, ankara isä, kissa jahtaa...	10 kpl	päättäjät, päätökset , valta, köyhä ja hyvä, rahaa ei ole, ei kiitosta , vähän tekemistä, käskyt ylhäältä...
Huijari => takinkääntäjä, huijari, henkivakuutusyhtiö, susi lammasten vaatteissa, aikuinen joka..., rukkanen, harvapiikkinen harava	7 kpl	porsaanreiät, raha , hyöty irti, ei maksa , resurssit puuttuvat, palkat, ei arvosta , huijaus...
Kaukainen => tulivuori, torpparilaitos, tuntematon tausta..., kiihtuva keidas, saari..., hunnilauma...	6 kpl	ei kuulu, kaukainen, käskyt ylhäältä , erillisyyss, ei tietoa, tiedonkulku huono...
Saituri => saita laihialainen, laihialainen silmäkääntäjä, Ebenezer Scrooge, Ryysyrannan Joosepin..., Roope Anka(2), ..talo, sokea, rahaton aasi, säästöporsas, suljettu lipas, piittaamaton äitipuoli, porakaivo, kylmä kala, hiekkaa rattaissa	15 kpl	menot, säästöt , määrärahat, pihittäminen, huono kohtelu , riistäminen, lomautukset, leikkaukset, supistaminen....
Vesillä olo => lohensoutuvene, vuotava laiva, laiva ilman kapteenia, vene ilman soutajia, seisova vesi, kaarnavene	6 kpl	virta, yllätykset , yhteistyö, suunta, epävarmuus , kokeilua....
Turvallisuus => luotettava tuki, turvallinen selusta, tankki, Andit, sekatarvakauppa, näkkileipä, suurtakaaja	6 kpl	luotettava, turvallinen , jokaiselle jotain, jatkuvuus, varma , tukeva....
Yllätys => vanha Lada, jännityselokuva, olisi elokuvissa, jäitä polttelis(2), pallo hukassa, ilta ja aamu, suunnistaja ilman..., syksyinen yö	9 kpl	epävarmuus , odotettavaa, muutoksia , epätietoisuus, yllätyksiä...
YHTEENSÄ	73 kpl	

Päivähoito: Kaupunki työnantajana on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Turvallisuus => tammi(2), vankka puu, tukeva muuri, istuisi katettuun pöytään, unelmien täyttymys, kaapea pitkä tie	7 kpl	turvallinen, varma , huolehtii, vakituisuus, kestävä, vakituinen työ, luotettava, palkka
Vesillä olo => laiva, joki(2), virta, kirkkovene, nousuvesi,	6 kpl	epävarmuus , myrskyä ja tyyntä, jännitystä, vie ja tuo...
Huijari => hölmöläinen(2), pelle, lapsi..., pukki kaalimaan..., hämäisi karkilla..	6 kpl	hölmöys, tyhmyys, epävarmuus, raha , ei logiikkaa, ei järkeä...
Saituri => laihialainen isäntä, kitsas isäntä(2), pihi piika, laihialaiset, Roope Anka, säästökone, Pekon Anni, kaivo, juustohöylä, höylätty juustopala	11 kpl	raha, säästöt , paljon työtä, pihi, väsymys, karsiminen, palkka...
Kaukainen => kaukainen maa, yritys, tynnyri, elementtitalo,	4 kpl	päätökset, kaukainen , yhteydet vieraat, määräykset , yksinäisyys...
Tuntematon => orjapiiskuri, suuri ja tuntematon, turvaton turva	3 kpl	tuntemattomuus , päätökset, kaukana, salailu, paljon työtä,
Päätäjät => ..byrokraatti, nuori, mustekala, iso pommi	4 kpl	mikään ei merkitse mitään, uhkailut, päätökset,
Leipä => leivänjakaja(2), leipäaikina, leipä ilman voita, uuni(2), hiiva pullataikinassa	7 kpl	vastuu, palkka , leipominen, halpaa, jahkailu, säästöt...
Yllätys => ..vuori, jolta voi livetä, ässäarpa, kiikkulauta, arpakuutio, nuoralla kävely, keväinen sää, linja-autoaikataulut, markkinapallo...	8 kpl	epävarmuus, jännitys , epävakaus, yllätys, ei kulje kuin pitäisi....
Menossa => tuuliviiri, kesälaitumelle päässyt karja	2 kpl	pyörien, siellä täällä, epävarmuus,
YHTEENSÄ	58 kpl	

Sosiaalipalvelut: Kaupunki työnantajana on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Päätäjät => insinööri Moilanen, sinnittelevä keski-ikäinen, ohjaava isä, diktaattori	4 kpl	kirjoituspöydän takana, ei lähellä, syrjäytymisvaara, määräily , päätäjät, kaukainen....
Tuntematon/Kaukainen => kaukainen saari, suuri tuntematon, kolhoosi..., Venäjällä, musta piste, ajopuu,	6 kpl	palkka, kaukana , säännöllisyys, ei arvosteta, suuri, vieras, tuntemattomuus ,
Orjuutus => ruoskija, orjapiiskuri(4)	5 kpl	käskyjä, tulosta tehtävä, kiitosta ei saa, paljon työtä...
Jumiutunut => etana maantiellä, iilimato..., jumissa, kiviriippa kaulassa, hyllyvä suo(3), polku joka ei johda mihinkään	8 kpl	hidasta, velvoitteet, epävarma, ei voi luottaa , palkka....
Yllätys => lottovoitto(2)	2 kpl	antoi työpaikan, työpaikka varma....
Turvallisuus => koti, toimeentulo, aidattu piha, pikkuinen ukko, vanhus(2), hyvä haltija, pelastava enkeli	8 kpl	turvallinen, toimeentulo, vapaus tehdä, oma kaupunki, yhteishenki....
Leipä => pitkä kapea leipä, voita leivän päälle, vellit ja puurot..., pakkopulla	4 kpl	palkka , jostain leipä saatava....
Saituri => pihtari, tyhjä tasku, petollinen sulhanen, Roope Anka, prole, mummo, ruuvipihdit, rahapussi..., tyhjän tynnyrin kolinaa	9 kpl	pieni palkka, säästetään, luvataan olemattomia, ei resursseja, tiukka talous....
Vesillä olo => laiva(2), lautta meressä, keikkuva vene, virtaava vuoksi(2), meri, ..lautturi	8 kpl	liikkuu hitaasti, muutoksia , epävarmuus , kompassi rikki, virran mukana , aallot, pauhu, seilaa ylös ja alas, säästöt ja suunnat....
YHTEENSÄ	54 kpl	

Terveystoimi: Kaupunki työnantajana on kuin -metaforat

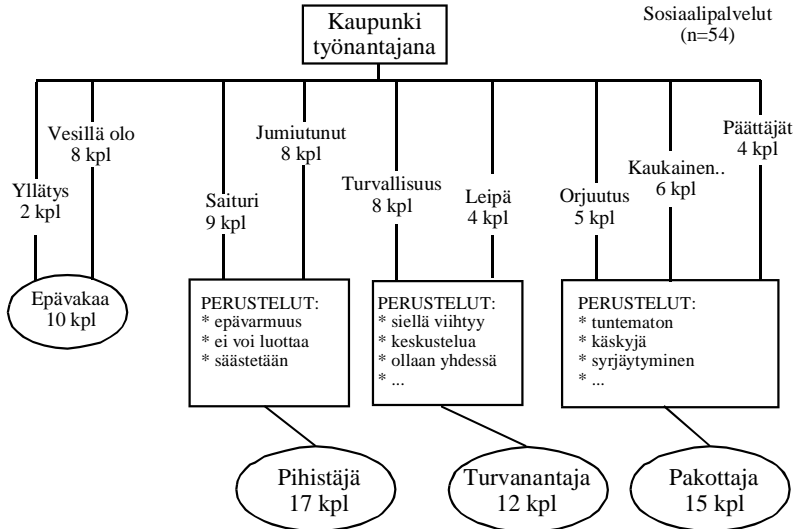
RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Saituri => kitupiikki(3), pihi talonpoika, laihialainen vitsi, saituri(2), laihialainen, pihi isäntä, Roope Anka(2), laihialainen virtahepo, pohjaton kaivo, tilipussi, raastinrauta, kiristytvä ruuvi, siivousriepu	17 kpl	palkkaus ei tehtävien tasalla, säästää pitää, epätoivo, minimipalkat, nuuka ja itara, säästövelvoitteet , syyllistäminen, laiha, velkainen....
Hölmöläinen => märkä rukkanen, hölmöläiset...(2), itseriittoinen idiootti, täysin kaheli, vasen käsi ei...	6 kpl	huijaus, säästömania , tyhmyys, kulissit, menoja, ei hyötyä, ei järkeä , ei arvosta....
Päättäjät => Bresnew, yritysjohtaja, rehtori, Niskavuoren vanha emäntä, autoritaarinen patruuna, vaativa äiti, kaukainen sukulainen	7 kpl	tulokset, politiikka , kyyläys, ohjat tiukalla, päätökset , ei kuunnella, taustalla, ei näy, ei kuulu....
Kaukainen => poliitikkojen päivähoitopaikka, firma, synkkä erämaa, etäinen kaupungintalo, etäinen yksikkö, keidas, pitkä tunneli	6 kpl	päättäjät , ne siellä, johtoporras, tulokset , ei tajuta todellista tilannetta....
Tuntematon => Potempkinin kulisseissa, ..paha(3), kasvoton naamio, jyrä, Ihmema, etäinen planeetta, kaukainen maailma, kaakinpuu, miekka	11 kpl	esitetään, iso, kaukainen, uljaita suunnitelmia, tulokset , isot määrää, ei kuuntele, johto, ei kannusta, politiikka, päätökset , palkka....
Orjuutus => vankila, orjapiiskuri(2), huutolaisen ostanut..	4 kpl	ei arvostusta , ei oikeuksia, vain velvollisuuksia , "pää vadilla", paljon työtä, vaatimuksia, uhrautumista, ei kiitosta ...

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Menossa => vikuri varsa, heinäsiirikka, kissa liukkaalla jäällä, lentoon lähtevä kana, vierivä kivi, kameleontti, jojo, hyrrä, tuuliviiri, karuselli	10 kpl	poukkoilee, uhkia, vaihtuvuutta, muutosta, epävarmuus , huono tiedonkulkua, pyörii, ei osata päättää, pyöritään, säästöt, kuuhuu, heiluu....
Yllätys => lottoarvonta, lottovoiton odotus, sijoitus, kysymysmerkki, tiimalasi, epätasapainossa oleva vaaka, eksynyt lapsi	7 kpl	harvoin voittaa, paljon luvataan , pieniä voittoja, yllätyksiä , täyspotti saamatta, tasapainoilua...
Vesillä olo => lastu laineilla(2), ..koski, veteen piirretty..	4 kpl	muutoksia, epävarmuus , kohina ja pauhu...
Laiva => laiva ilman kapteenia, laiva myrskyn kourissa, vuotava laiva, uppoava laiva(5), hukkava laiva, purjevene ilman purjetta,	10 kpl	heittelehtii, epävarmuus , muutokset , lomautukset, säästöt, irtisanomiset, uhkauksia, ei arvostusta, ei etuja, rotat jättäneet...
Leipä => leipäpuu, valtion leipä(2), kapea pitkä leipä, voileipä, jokapäiväinen leipä, nälkävuosi, manteli, lenkkimakkara, näkkileipä	10 kpl	takaa toimeentulon, turvallinen , minimipalkka , kauan oltu, työtä riittää , kiemurainen ja kapea....
Turvallisuus => turvallinen isä, äidin rinta, perheen isä, tuttu..., toinen koti, iso karhu, huolehtivat vanhemmat	7 kpl	palkka tulee , lämmin, turvallinen , vastuu, yllätyksiäkin....
Räjähdyks => istuisi pommin päällä, nalli kalliolla, kupla, sammumaton hiillos	4 kpl	epävarmuus, heitellään , potkitaan, ristiriitoja, ei laatua enää, poksahtaa....
Jumiutunut => täi tervassa, jähmettynyt jää, hetteinen suo, jäävuori meressä, vastarannan kiiski	6 kpl	jumiutunut , ei joustoa , tulosta tultava, mahdollisuuksia ei anneta....
YHTEENSÄ	109 kpl	

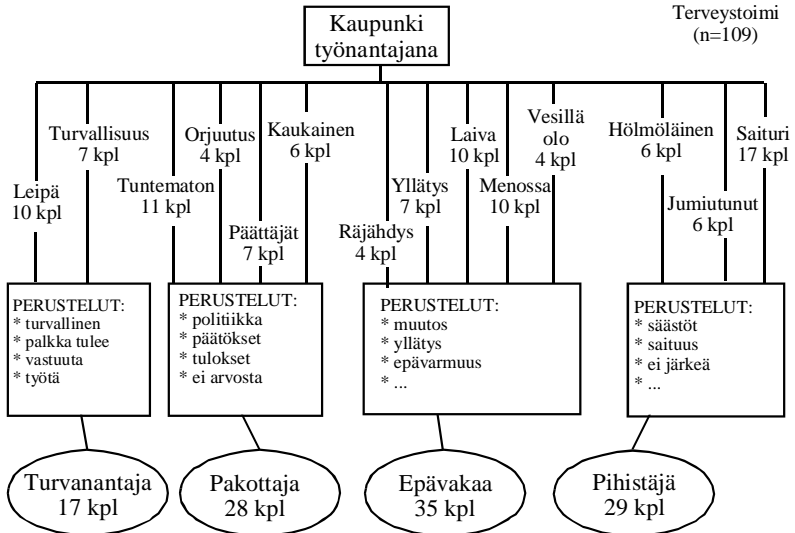
Tekninen toimi: Kaupunki työnantajana on kuin -metaforat

RYHMÄ/METAFORAT	LKM	PERUSTELUT
Laiva => vuotava vene, Titanic, laiva ilman kapteenia, uppoava laiva, vene ilman perämiestä, laiva ilman peräsintä	6 kpl	lomaauksia, ei rahaa, ei palkkiota , upotaan, ei päästä perille, uupumusta, kiire , säästöt, päätöksenteko poukkoilee , epäjohtomukaisuus, tempoilu, eriarvoisuus....
Päättäjät/Kaukainen => diktaattori, herrojen hiekkalaatikko, Hitler, sukulaissetä, kaukainen käsite, ajopuu	6 kpl	ei huolehdi työntekijöistä, eroon kaikista, pakkolomat, uusia ei palkata, ei arvostusta, kaukainen, ei voi luottaa , muut tekee päätökset , talous, tulokset , tavoitteet....
Orjuutus => orjapiiskuri(2), kaleerilaivan omistaja, kaleerilaiva	4 kpl	paljon työtä, kiitosta ei saa , palkkaa ei lisää, piiskaa, ei pidetä huolta, orjuus, ei sääliä, tulos tai ulos...
Menossa => päätön kana(3), juokseva gigolo, taluttaisi pässiä..., norsut taistelevat, mätä omena, koiratarha, karuselli	9 kpl	vauhti kova , pyörii, juoksee, liehumista, sokkona heilutaan, ei enää varma, haisee, liike
Saituri => Roope Anka(2), kitupiikki, rahakirstun päällä..., rahaton pappi, rakastunut vanha piika, köyhä kerjäläinen, ruuvipuristin	8 kpl	pieni palkka , paljon töitä, pakkolomat, ei arvosteta, pihtaa , ei rahaa
Huijari => susi lammasten..., vilpillinen isäntä,	2 kpl	huijaus , vilppi, raha
Yllätys => lottoarvonta, lottovoitto, helmi, saaristo ja avomeri, sattuman sanelemaa, epävarma(2), tuuliviiri, huokuva peruskallio	9 kpl	yllätyksiä , sattumaa, antoi työtä, laadukkaat palvelut....
Räjähdyks => kirosana, musta pilvi, tikittävä aikapommi	3 kpl	lopputilin uhka , arvaamaton , pelko....
Yritys => teatteri, firma, 20-luvun työnantaja, romutusvirma	4 kpl	epävarmuus, irtisanomiset, palvelut loppuu....
YHTEENSÄ	51 kpl	

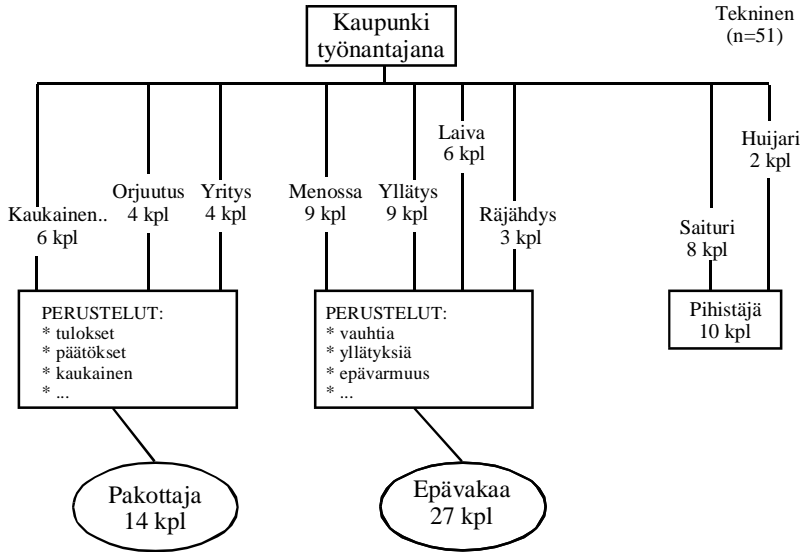
Liite 11. Kaupunki työnantajana -metaforien ryhmittelykuviot toimialoittain.



Kaupunki työnantajana -metaforien ryhmittelymalli: sosiaalipalvelut



Kaupunki työnantajana -metaforien ryhmittelymalli: terveystoimi



Kaupunki työntantajana -metaforien ryhmittelymalli teknisellä toimella

Universitas Ostsienis
Joensuun yliopisto
University of Joensuu

Joensuun yliopisto
Kasvatustieteellisiä julkaisuja
University of Joensuu
Publications in Education

1. Julkunen, Marja-Liisa. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. 1984. 199 s.
2. Huttunen, Eeva. Perheen ja päivähoidon yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. 1984. 246 s.
3. Helakorpi, Seppo. Ammattikoulu sosiaalisena järjestelmänä. 1986. 218 s.
4. Maljojoki, Pentti. Nuorten keskiasteen koulutuksen kysynnän yhteydet alueellisiin kehityseroihin Suomessa 1970- ja 1980-luvun vaihteissa. 1986. 309 s.
5. Ihatsu, Markku. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. 1987. 309 s.
6. Julkunen, Kyösti. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. 1989. 248 pp.
7. Niikko, Anneli. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosioemotionaaliset taidot. 1988. 225 s.
8. Enkenberg, Jorma. Tietokoneen koulukäyttö, ajattelu ja ajattelun kehittyminen LOGO-ympäristössä. 1989. 366 s.
9. Matilainen, Kaija. Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. 1989. 222 s.
10. Kotkaheimo, Liisa. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. 1989. 350 s.
11. Ruoho, Kari. Zum Stellenwert der Verbosensomotorik im Konzept prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren. 1990. 299 S.
12. Väisänen, Pertti. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun yhteydessä olevista tekijöistä. 1993. 346 s.
13. Jauhiainen, Heikki. Esikoululasten ajattelun kehittäminen. Tietokoneen konkreettisten esineiden ja kynä-paperi-tehtävien käyttöön perustuvien menetelmien vertailu. 1993. 306 s.
14. Hilpelä, Jyrki, Ruoho, Kari, Sarola, J.P. (toim.). Kasvatus ja oikeudenmukaisuus. 1993. 234 s.
15. Eskelinen, Taru. Opotunti. Opetusintentiont, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. 1993. 257 s.
16. Perho, Kaija. Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoittelminen taso. 1993. 374 s.

17. Mäkelä, Kaija. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajan koulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. 1994. 250 s.
18. Nuutinen, Pirjo. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. 1994. 238 s.
19. Hiltunen, Raili. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC-testillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulumenestykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. 1994. 297 s.
20. Kosunen, Tapio. Opettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. 1994. 372 s.
21. Kantelinen, Ritva. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalousalan opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. 1995. 260 s.
22. Pitkäniemi, Harri. Kognitiivis-mediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineksen kontekstissa. 1995. 262 s.
23. Vienola, Vuokko. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaus tutkimus. 1995. 194 s.
24. Niiranen, Pirkko. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. 1995. 279 s.
25. Pinola, Timo. Muutto, muutos ja sopeutuminen - perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon. 1995. 178 s.
26. Peltomäki, Eila. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. 1996. 301 s.
27. Balcytiene, Aukse. Using Hypertext to Read and Reason. 1996. 150 pp.
28. Härkönen, Ulla. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. 1996. 337 s.
29. Pitkänen, Pirkko. Das "Know-how" des guten Lebens als Wertentscheidungskompetenz im Sinne Platons und unsere aktuellen Bedürfnisse für Wertentscheidungen. 1996. 95 S.
30. Järvelä, Sanna. Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction. 1996. 159 pp.
31. Räisänen, Terttu. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. 1996. 191 s.
32. Ahonen, Kari. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsitteijöinä. 1996. 284 s.
33. Repo, Sisko. Matematiikkaa tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruointi symbolisen laskennan ohjelman avulla. 1996. 206 s.
34. Häkkinen, Päivi. Design, Take into Use and Effects of Computer - Based Learning Environments - Designer's, Teacher's and Student's Interpretation. 1996. 231 pp.

35. Alanko, Anna-Liisa. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. 1997. 188 s.
36. Patrikainen, Risto. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. 287 s.
37. Mäntynen, Pirkko. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. 1997. 240 s.
38. Ikonen, Risto. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdissä. 1997. 410 s.
39. Kerola, Kyllikki. Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta. 1997. 220 s.
40. Happonen, Heikki. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, tytopoginen ja arvioitu tila Suomessa. 1998. 255 s.
41. Kosonen, Kimmo. What Makes on Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. 1998. 357 pp.
42. Puhakka, Helena. Naisten elämäntilanne nuoruudesta aikuisuuteen -koulutuksen merkitys elämäntilanteissa. 1998. 219 s.
43. Savolainen, Katri. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. 1998, 201 s.
44. Pöllänen, Sinikka. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammatillinen ura ja elämäntilanne. 1998. 265 s.
45. Ahonen-Eerikäinen, Heidi. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998. 354 s.
46. Mäkinen, Laila. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävää ohjausta peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheissa. 1998. 256 s.
47. Tuominen, Vesa. "Käy hehkuvien rinnoin, mielin puhtahin..." Kansanopistohankkeet Pohjois-Karjalassa vuosina 1890–1934. 1999. 320 s.
48. Siekkinen, Martti. Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland. 1999. 201 pp.
49. Huusko, Jyrki. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. 1999. 330 s.
50. Pietarinen, Janne. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. 1999. 301 s.
51. Meriläinen, Matti. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. 1999. 409 s.
52. Silkelä, Raimo. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. 1999. 211 s.
53. Kasurinen, Helena. Personal Future Orientation: Plans, Attitudes and Control Beliefs of Adolescents Living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. 1999. 200 pp.

54. Kankkunen, Markku. Opittujen käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttamenetelmän avulla. 1999. 270 s.
55. Airola, Anneli. Towards Internationalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. 2000. 163 pp.
56. Desta Dolisso, Daniel. Attitudes Toward Disability and the Role of Community Based Rehabilitation Programs in Ethiopia. 2000. 117 pp.
57. Mikkonen, Anu. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. 2000. 253 s.
58. Anttila, Mikko. Luokanopettaja-opiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneli-ilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. 2000. 177 s.
59. Viiri, Jouni. Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio. 2000. 206 s.
60. Havu, Sari. Changes in Children's Conceptions through Social Interaction in Pre-school Science Education. 2000. 237 pp.
61. Kuula, Ritva. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. 2000. 202 s.
62. Elsinen, Raija. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. 2000. 204 s.
63. Karjalainen, Raija. Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. 2000. 167 s.
64. Kochung, Edwards Joash. Support Based Screening Procedure for Preschool in Kenya. 2000. 163 pp.
65. Wilska-Pekonen, Ilona. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. 2001. 327 s.
66. Vulkko, Eija. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. 2001. 163 s.
67. Miettinen, Maarit. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. 2001. 176 s.
68. Pitkänen, Raimo. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. 2001. 195 s.
69. Savolainen, Hannu. Explaining Mechanism of Educational Career Choice. 2001. 196 pp.
70. Lehtelä, Pirjo-Liisa. Seitsemäsluokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. 2001. 193 s.
71. Lappalainen, Kristiina. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. 2001. 182 s.
72. Uosukainen, Leena. Promotion of the Good Life: Development of a Curriculum for Public Health Nurses. 2002. 133 pp.
73. Ihatsu, Anna-Marja. Making Sense of Contemporary American Craft. 2002. 267 pp.

74. Äänismaa, Pirjo. Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa. Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattelu- ja toimintamallin kehittämistä toimintatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998. 2002. 394 s.
75. Penttinen, Marjatta. Needs for Teaching and Learning English in BBA Studies as Perceived by Students, Teachers and Companies. 2002. 235 pp.
76. Kassaye Gebre, Woube. Analysis of Culture for Planning Curriculum: The Case of Songs Produced in the Three Main Languages of Ethiopia (Amharic, Oromigna and Tirigna). 2002. 174 pp.
77. Lindfors, Eila. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö- ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajan näkökulmasta. 2002. 165 s.
78. Kauppila, Juha. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. 2002. 241 s.
79. Heinonen, Asko. Itseohjattu ja tutkiva opiskelu teknologiakasvatuksessa. Luokanopettajankoulutuksen teknologian kurssin kehittämistutkimus. 2002. 201 s.
80. Raippa, Ritva. Punkin kaksi vuosikymmentä. Etnografiaa ja punkkareiden elämäkertoja. 2002. 261 s.
81. Roshanaei, Mehrnaz. Changing Conception of Sources of Memory Performance. 2002 121 pp.
82. Puhakka, Jorma. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikeuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. 2002. 214 s.
83. Väisänen, Pentti. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. 2003. 197 s.
84. Hotulainen, Risto. Does the Cream Always Rise to the Top? Correlations between Pre-School Academic Giftedness and Perceptions of Self, Academic Performance and Career Goals, after Nine years of Finnish Comprehensive School. 2003. 230 pp.
85. Herranen, Jatta. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. 2003. 218 s.
86. Koskela, Hannu. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opettavistaan. 2003. 355 s.
87. Mäntylä, Elina. Kuudesluokkalaisten oppilään reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. 2003. 209 s.
88. Oksanen, Raila. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. 2003. 273 s.

89. Aaltonen, Katri. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietopeerusta lähihoitajakoulutuksessa. 2003. 274 s.
90. Kröger, Tarja. Käsitön verkkooppimateriaalien moninaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa. 2003. 321 s.
91. Onnismaa, Jussi. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiatuntijuuden muutos. 2003. 293 s.
92. Juutilainen, Päivi-Katriina. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. 2003. 276 s.
93. Haring, Minna. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. 2003. 246 s.